

Mangfoldskompetanse i samfunnsfag

Læreres forståelser og erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse

Binta-Victoria Jammeh



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

03.06.2019

Mangfoldskompetanse i samfunnsfag

Læreres forståelser og erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse.

© Binta-Victoria Jammeh

2019

Mangfoldskompetanse i Samfunnsfag

Binta-Victoria Jammeh

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Webergs printshop

Sammendrag

Studien tar sikte på å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere forstår mangfold og mangfoldskompetanse, samt hvordan lærerne beskriver sine undervisningspraksiser knyttet til mangfoldstematikk. I ett sammensatt klasserom og en sammensatt og kompleks verden, reises nye spørsmål i møte mellom lærer, elev og omverden. I klasserom der elever har ulike oppvekst, referanserammer, erfaringer, forståelser, meninger, kulturer, religioner, identiteter, kjønnsuttrykk og tilhørigheter, gjør spørsmål knyttet til mangfold seg gjeldene. Gjennom kvalitative dybde og gruppeintervjuer fremkommer ett overraskende funn i. En diskrepans mellom lærerne i utvalgets forståelse av mangfoldskompetanse og deres beskrivelser av deres undervisningspraksiser. For det første fremkommer det stor variasjon i læreres forståelser av hva mangfoldskompetanse innebærer og betyr. For det andre virker det ikke å være samsvar mellom lærerne i utvalgets forståelser av mangfoldskompetanse og deres beskrivelser av deres undervisningspraksiser.

Der det var stor variasjon i forståelser av mangfoldskompetanse, var det store likheter i lærenes beskrivelser av deres undervisningspraksis. Undervisningspraksisen preges av et fokus på kultur og en individrettet undervisning. Diskrepansen mellom lærernes forståelse og deres beskrivelser av undervisningspraksis er både overraskende og danner utgangspunkt for videre forskning. Funnene indikerer at det er behov for å styrke læreres evne til overføring fra teori til praksis, for å muliggjøre mangfoldskompetansen lærerne har som mål for sine elever.

På bakgrunn av studien argumenteres det for et behov for å styrke lærers bevissthet knyttet til valg av undervisningsmetoder for å muliggjøre mangfoldskompetansen lærerne tar sikte på å gi elevene. Videre argumenteres det for inkludering av maktkritiske og endringsrettede perspektiver i lærerplan eller formål med faget for å muliggjøre en mangfoldskompetanse som både innebærer ferdigheter, holdningsdanning og evne og vilje til å endre ulikhetskapende mekanismer i samfunnet.

Forord

Veien hit har vært preget av gode samtaler, mennesker som har endret mitt syn på verden og litteratur som har forandret meg. Når jeg nå avlegger kronen på verket etter seks gode år på Universitetet i Oslo, er det endel mennesker som må takkes.

Først og fremst vil jeg rette en takk til mine veiledere Trine Anker og Claudia Lenz. Deres kunnskap og innsikt har vært helt avgjørende for dette prosjektet. Jeg vil også rette en takk til Elin Sæter som peilet meg inn på et fantastisk prosjekt: DEMBRA (Demokratisk Beredskap mot rasisme og antisemittisme). Jeg vil også rette en takk til deltakerne i denne studien, takk for deres tid og takk for at jeg fikk tre inn i deres lærerhverdag.

Hvorfor bli Lektor i samfunnsfag?

Til dette har jeg mange mulige svar som jeg på ingen måte kan påberope meg å ha kommet frem til alene. Her frister det å løfte frem flere. For å gjøre det i korthet. Takk for fem flotte år Lønkgjengen. Takk til «68-erne» for verdifulle samtaler og gode middager.

Takk til Tone Svendsen Endal og Adiele Helen Arukwe Kruger for støtte, samarbeid og deling av frustrasjon. Jeg vil også rette en takk til Sindre Eikeland som alltid utfordrer meg, for våre evige diskusjoner om klasse, kultur og ulikhet. Jeg tror vårt vennskap har gjort meg en smule klokere.

Sist men ikke minst vil jeg rette en takk til min mor Annica Birgitta Henriksen. Uten støtten, veiledningen og det arbeidet du har lagt ned for å gi meg muligheten til å utvikle meg som menneske ville ikke dette vært mulig. Du er min største inspirasjon som leder og kunnskapsformidler.

Innholdsfortegnelse

Mangfoldskompetanse i samfunnsfag	III
Sammendrag	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	IX
1 Innledning.....	1
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Flerkulturell pedagogikk	7
2.1.1 Hvilke prosesser skaper ulikhet innenfor flerkulturell pedagogikk?	7
2.1.2 Kjerneelementer innenfor flerkulturell pedagogikk.....	8
2.1.3 Kultur eller struktur?	8
2.1.4 Undervisningspraksiser i tråd med en flerkulturell pedagogikk	10
2.2 Kritisk multikulturell undervisning	10
2.3 Interkulturell pedagogikk	12
2.3.2 Interkulturell kompetanse.....	15
2.4 Normkritisk pedagogikk og mangfoldskompetanse	16
2.4.1 Utdanning med fokus på endring av eleven og samfunnet	17
2.4.2 Utdanning som er kritisk til privilegier og annerledesgjøring	17
2.4.3 Utdanning som endrer eleven og samfunnet	20
2.5 Tidligere forskning	22
2.5.1 Konseptualisering av multikulturell og interkulturell undervisning i Norden ...	22
2.5.2 Læreres forståelse av mangfoldsbegrepet	23
3 Metodologi	25
3.1 Forskningsdesign	25
3.1.1 Intervju som metode.....	26
3.1.2 Blandet design: enkeltintervju og gruppeintervjuer	27
3.2 Innsamling av data.....	27
3.3 Analyse	29
3.3.1 Transkripsjon, koding og kategorisering.....	29
3.3.2 Analysestrategi	30
3.3.3 Konstruksjon av typologier og idealtyper	32
3.4 Metodiske refleksjoner	33

3.4.1	Validitet og reliabilitet	33
3.4.2	Analytisk generalisering.....	37
3.4.3	Forskerrollen	38
3.4.4	Etiske betraktninger.....	40
4	Analyse.....	42
4.1	Lærernes forståelse av mangfold, kompetanse og mangfoldskompetanse.....	42
4.1.1	En smal forståelse av mangfoldsbegrepet	43
4.1.2	En bred forståelse av mangfoldsbegrepet.....	46
4.1.3	Mangfold er «hele pakka», ikke bare kultur	47
4.2	Læreres forståelse av kompetanse og mangfoldskompetanse	49
4.2.1	Kompetanse knyttet til strukturbevisshet, makt og motstandskraft	50
4.2.2	Kompetanse i kraft av livsverden.....	53
4.2.3	Individrettet og instrumentelt fokus på kompetanse	57
4.3	Hva kjennetegner lærernes undervisningspraksiser med tanke på mangfold?	58
4.3.1	Hva jobber lærerne med når de arbeider med mangfold?	59
4.3.2	Arbeid med fordommer	60
4.3.3	Samhandling og gruppearbeid som metode	62
4.3.4	Et strukturelt perspektiv	64
4.4	Typologier og idealtyper basert på det empiriske materialet	65
5	Diskusjon.....	70
5.1	Individ- og strukturett mangfoldskompetanse.....	70
5.1.1	Hva betyr dette for skolens mandat i møte med mangfold?.....	70
5.2	Mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser	74
5.2.1	Hvordan kan vi forstå bruddet mellom forståelser av mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser?	80
5.2.2	Kompetansemål som gjelder?	80
5.2.3	Behov for didaktikk og et språk i møte med mangfold?	81
5.3	Implikasjoner og avslutning	82
	Litteraturliste	86
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	92
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	94

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår mangfoldskompetanse og hvordan men eventuelt arbeider med dette. I

dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.	94
Formål	94
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	97

No table of figures entries found.

1 Innledning

«Jeg skjønner hvorfor man heller ansetter norske, det jo større risiko å ansette en innvandrer, eller en som ikke er helt norsk da. Det er urettferdig, men sånn er det bare» (Elev)

1.1 Begrunnelse og motivasjon

Anekdoten fra klasserommet, leder opp til viktige spørsmål for profesjonsutøvere i skolen. Elevutsagnet, viser at eleven har en forståelse av at diskriminering i arbeidslivet kan forekomme. Eleven gir uttrykk for at dette er urettferdig, samtidig som eleven legitimerer praksisen. Norsk skole bygger på verdigrunnlag som skal både skal sikre trygge klassemiljø og forebygge diskriminering (Kunnskapsdirektoratet, 2013). Lærere skal i så måte fremme antidiskriminerende holdninger, sikre et godt og trygt klassemiljø og føre en antidiskriminerende praksis. Fra et slikt perspektiv kan en stille spørsmål om hvordan lærere kan bidra til elevers myndiggjøring, tilrettelegge for mangfold og fremme verdier slik som likeverd og likestilling. I ett sammensatt klasserom og en sammensatt og kompleks verden, reises nye spørsmål i måte mellom lærer, elev og omverden. I klasserom der elever har ulik oppvekst, referanserammer, erfaringer, forståelser, meninger, kulturer, religioner, identiteter, kjønnsuttrykk og tilhørigheter, gjør spørsmål knyttet til mangfold seg gjeldene. Dette stiller krav til profesjonsutøvere i skolen og slik Tolo (2014) uttrykker det, har lærerprofesjonene ansvar for «å definere seg og de arbeidsoppgavene en står ovenfor i møte med de ulike gruppene og kulturene de skal tjene» (115). Lærerprofesjonene må i så måte arbeide med å utvikle standarder, utvikle og aktualisere kunnskap for å være en skole for alle elever (Tolo, 2014, Westerheim & Hagatun, 2015). Dette knytter seg til mangfold og hvordan lærere arbeider med mangfoldskompetanse i undervisning.

Av samfunnsfagets formålsplan kommer det frem at elever skal stimuleres til å erkjenne mangfoldet i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015), videre legges det vekt på samfunnsfagets rolle i å danne elever etter prinsipper for og om likeverd og likestilling (Ibid.) Det kommer også til uttrykk gjennom formålet for faget at elevene skal tilegne seg kunnskaper om forhold mellom kultur, individ og identitet, samt at faget skal legge til rette for at alle elever for ta del i egen identitetsdanning (Ibid.). Således kan en argumentere for at

en del av samfunnsfagenes formål og læreres mandat er å legge til rette for mangfold og at elever skal få mulighet til å tilegne seg en form for «mangfoldskompetanse».

Mangfoldskompetanse er blant annet tematisert av Røthing (2017) og Skrefsrud (2018). Mangfoldskompetanse er både myntet på elever og lærere og innebærer konkret kunnskap, anvendelse av maktkritiske perspektiver og et blikk for kompleksiteter (Røthing, 2017:19). Mangfoldskompetanse inneholder også en holdningsdimensjon, for Skrefsrud (2018:33) handler dette om at lærere evner å utfordre maktstrukturer i samfunnet som hindrer elever i å lykkes. Skrefsrud (2018) fremmer også lærer-elev relasjonene som en del av mangfoldskompetanse, der det handler om at lærere skal ha kunnskap og kjennskap til elevers oppvekstvilkår og deres dannelsesløp (32).

For elever kan mangfoldskompetanse handle om evne til å samhandle med andre (Portera, 2008), deltagelse i endringsprosesser som tar sikte på å endre udemokratiske prosesser, kunnskap om strukturerer, samt evne og vilje til å handle i møte med undertrykkelse (Kumsiro, 2002). I så måte rommer mangfoldskompetanse bredt, og det foreligger ingen tydelig definisjon av hva mangfoldskompetanse er, snarere er det forskjellige perspektiver på mangfoldskompetanse. Likefult, er det mulig å knytte dette til samfunnsfaget fordi elevene som nevnt skal evne å samhandle, sette pris på mangfold og stimuleres til å kritisk tenkning og et aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre er det et poeng at kompetansemål fra lærerplanene i fellesfaget samfunnsfag setter spørsmål knyttet til mangfold på dagsorden. Kompetansemål som omhandler muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn, eller kompetansemålet om årsaker og konsekvenser av fordommer, rasisme og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2015) omhandler direkte tematikk som berører mangfold.

For profesjonsutøvere er mangfoldskompetanse viktig. På den ene siden handler dette om kunnskap om det norske samfunnet som et mangfoldig samfunn. Her foreligger det en tanke om at perspektiver som synliggjør mangfold kan bidra til å forebygge udemokratiske prosesser i skolen, slik som negative holdninger til grupper, individer eller minoriteter (Røthing, 2017). Mangfoldskompetanse er også viktig for lærere som arbeider med tema som knytter seg til mangfold (Ibid.). Således argumenteres det for at mangfoldskompetanse er en forutsetning for lærere som underviser samfunnsfag. I tillegg omhandler

mangfoldskompetanse holdninger til mangfold som baserer seg på anerkjennelse og likebehandling av elever (Schjetne, 2018). Dette betyr at lærere må drive antidiskriminerende undervisning og at en må «kunne identifisere og arbeide mot diskriminerende strukturer i skolen. (...) reflektere rundt hva anerkjennelse og likebehandling betyr i møte med ulike elevgrupper» (Schjetne, 2018:10).

Mangfoldskompetanse omhandler i så måte både læreres holdninger til elever, deres evne til å utfordre maktstrukturer i samfunnet og anerkjennelse av mangfold. Da blir det viktig å undersøke hvordan lærere forstår mangfold, mangfoldskompetanse og ikke minst hvordan de arbeider med dette i undervisning. Fordi det foreligger lite empirisk forskning om læreres forståelser og praksiser knyttet til mangfold (Lund, 2018, Røthing, 2017) styrker dette aktualiteten til studien. Når mangfold og mangfoldskompetanse settes på dagsorden av utdanningspolitiske styringsdokumenter (Westerheim & Hagatun, 2014) og i den offentlige diskurs (Borchgrevink & Brochmann, 2008), argumenteres det for at dette er viktig å undersøke.

Tidligere forskning indikerer at det er et behov for å styrke sammenhengen mellom policynivå og institusjonsnivå (Banks, 2009 i Westerheim, 2014), for å sikre en flerkulturell utdanning for alle elever. Westerheim og Hagatun (2015) problematiserer bruken av begrepet «mangfold» i utdanningspolitiske styringsdokumenter. De argumenterer for at det er uklart hvilket verdigrunnlag og teoretisk utgangspunkt begrepet mangfold springer ut ifra (22). Hvis politiske styringsdokumenter, som er av betydning for skolen opererer med en uklar definisjon av mangfold, blir det viktig å undersøke hvordan lærere forstår mangfold. Videre er det et poeng at mangfoldsbegrepet i seg selv også er blitt kritisert for å være uangripelig, tvetydig og et honnørord (Borchgrevink & Brochmann, 2008). Dette leder opp til spørsmål om hvordan lærere forstår begrepet, dette da lærere er forpliktet til å fremme mangfold. Hvis begrepet «mangfold» forstås på ulike måter, er det viktig å undersøke hvordan lærere forstår begrepet.

Når det arbeides med fagfornyelser av lærerplanene aktualiseres spørsmål omkring mangfold. I første omgang fordi Ludvigsen- utvalget (NOU, 2015:8:49), tydeliggjorde betydningen av «det flerkulturelle samfunnet», ved å foreslå dette som ett av de tre tverrfaglige temaene som skal inn i alle fag (Ibid.). Dette er i senere tid lagt inn under «demokrati og medborgerskap»

(Utdanningsdirektoratet, 2018). Forholdet mellom policynivået og institusjonsnivået er blitt fremmet som sentralt tidligere, dette er også gjeldene her. Når det flerkulturelle samfunnet plasseres under det tverrfaglige tema «demokrati og medborgerskap», blir det viktig å empiriske undersøke hvordan lærere forstår mangfold og arbeider med dette.

Utdanningspolitiske dokumenterer er førende for undervisning og ved å plassere tematikken inn under «demokrati og medborgerskap» er det nærliggende å tro at dette har implikasjoner for undervisningspraksiser i skolen. Dyrens, Johansen og Jónsdóttir (2015), argumenterer for at man gjennom uklare lærerplaner står i fare for å basere undervisningen på majoritetskulturens premisser og videreføre hegemonier (16). Fra et slikt perspektiv er føringer i lærerplaner av betydning for undervisningspraksiser. Av den grunn, er det viktig å undersøke hvordan lærere arbeider med mangfold i undervisning, nettopp fordi det som ikke tydelig skrives frem i styringsdokumenter kan være utslagsgivende for undervisningen.

1.2 Problemstilling og disposisjon

Fordi det foreligger lite empirisk forskning knyttet til læreres forståelse av mangfold (Lund, 2018), samt at begrepet i seg selv har vært gjenstand for diskusjon (Westerheim & Hagatun, 2015), vil jeg argumentere for at en åpen tilnærming, med en åpen problemstilling er hensiktsmessig. Dette da formålet er å få innsikt i hvordan lærerne i utvalget forstår mangfold og mangfoldskompetanse. Studien har i så måte en åpen og induktiv tilnærming. Dette betyr at tema var bestemt på forhånd, men at jeg ikke hadde en tydelig avgrenset problemstilling før innsamling av data. Oppgavens problemstilling er i den forstand lite avgrenset. Studiens problemstilling lyder som følger:

«Hvordan forstår lærere mangfold og mangfoldskompetanse?»

Problemstillingen muliggjør innsikt og forståelse om hvordan lærerne forstår begrepene. For å besvare problemstillingen benytte jeg meg av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere mangfold?
- Hvordan forstår lærere mangfoldskompetanse?
- Hvordan arbeider de med dette i undervisning?

For å besvare problemstillingen har jeg anvendt gruppeintervju, dette betyr at forskningsspørsmålet som handler om undervisning baserer seg på lærernes beskrivelser av deres undervisningspraksiser.

Oppgaven har fem kapitler. Kapittel to danner det teoretiske rammeverket for oppgaven. Formålet med kapitlet er både å sette rammene for analysen og også å presentere forskjeller og likheter mellom forskjellige teoretiske tradisjoner som er tilknyttet feltet. Valg av teori må også sees i sammenheng med posisjonering. Oppgaven skriver seg inn i en kritisk tradisjon, som tar sikte på å skape endring. Av den grunn er teorikapitlet konsentrert rundt de ulike tradisjonenes forståelse av endring, ulikhet, kultur, struktur og legitimering av deres undervisningspraksiser. Kapittel tre omhandler metodiske valg og refleksjoner. Deretter presenteres den empirienære analysen, hvor målet er å presentere studiens hovedfunn. I det siste kapitlet er formålet å løfte studiens funn inn i en bredere kontekst. I diskusjonskapitlet knyttes studiens funn til samfunnsfagets mandat i møte med mangfold, videre løftes forholdet mellom teori og praksis frem. Avslutningsvis, presenteres implikasjoner for samfunnsdidaktikk og lærerplaner.

2 Teoretisk rammeverk

Undersøkelsen plasserer seg innenfor et felt hvor det finnes forskjellige tilnærminger til arbeid med mangfold, ulikhet og antiundertrykkende undervisning. Ved å trekke frem de forskjellige tilnærmingenes kjerneelementer, forståelser av ulikhet, undertrykkelse og skolens og læreres rolle, er formålet å danne et teoretisk rammeverk som på den ene siden kontekstualiser oppgavens problemstillinger og ikke minst setter rammer for drøfting og analyse. Hvordan forstår de ulike tilnærmingene kultur, identitet, struktur og maktforhold? Ved å peke på dette er formålet å vise hvordan flerkulturell pedagogikk, kritisk flerkulturell pedagogikk, interkulturell pedagogikk og normkritisk pedagogikk har likheter og forskjeller knyttet til deres begrunnelser og legitimering av deres praksis. Tilnærmingene anvendes om hverandre, bygger på hverandre og kan til dels være konkurrerende.

2.1 Flerkulturell pedagogikk

Den flerkulturelle pedagogikken plasseres innenfor en kritisk tradisjon i samfunnsvitenskapen og beskjeftiger seg med ulikhetsskapende mekanismer i samfunnet (Kooij, 2014). Starten på multikulturell undervisning i USA kan sees i kjølvannet av borgerrettsbevegelsen og den flerkulturelle pedagogikken springer ut i fra dette (Kooij, 2014). Den tidlige fasen av multikulturell utdanning handlet i første omgang om reformasjon. Formålet var å aktualisere like muligheter til å lykkes i utdanningssystemet for alle elever på tvers av klasse, rase, etnisitet, kultur og språkgrupper (Banks, 2009:13). Dette er sentralt for flerkulturell pedagogikk som har som overordnet mål å forandre udemokratiske praksiser i utdanningssystemer, med et mål om å utvikle utdanningspraksiser som støtter kulturelt og økonomisk marginaliserte elevers myndiggjøring (Darder, Baltodano, Torres, 2009 i, Kooij, 2014:587).

2.1.1 Hvilke prosesser skaper ulikhet innenfor flerkulturell pedagogikk?

For den flerkulturelle pedagogikken er kultur og kulturforskjeller sentralt, likevel fremheves det at det er problematisk å legge kultur og kulturforskjeller til grunn for pedagogisk arbeid i

skolen (Kooij, 2014). Dette er igjen avhengig av hvordan ulikhet forstås i skolen samt hvordan ulikhet opprettholdes i skolen. Hvordan sosiale posisjoner reproduseres? For den flerkulturelle pedagogikken handler dette om undervisningspraksiser og skolens innhold, som i sin tur bidrar til systematisk ulikhet (Kooij, 2014). Skolen som institusjon kan ikke sees løsrevet fra samfunnet og både dens praksiser og dens innhold må sees i sammenheng med en kontinuerlig forhandling mellom grupper som har innflytelse og makt til å påvirke nettopp dette (Phil, 2010). Dette betyr at skolen som institusjon fører en praksis basert på enkelte grupperes premisser og dermed favoriserer noen grupper fremfor andre, således opprettholder skolen eksisterende maktforhold som forstås som diskriminerende (Kooij, 2014). Mekanismene som skaper ulikhet og undertrykkelse i skolen knytter seg til skolens praksis og innhold hvilket har implikasjoner for den flerkulturelle pedagogikkens praksiser, mål og metoder.

2.1.2 Kjerneelementer innenfor flerkulturell pedagogikk

Innenfor flerkulturell pedagogikk og beslektede multikulturell undervisning finnes det flere forskjellige tilnærminger (Banks, 2009). Det er i midlertidig mulig å identifisere kjerneelementer innenfor tradisjonene. Nieto (2010) trekker frem at pedagogisk virke skal fremme alle elevers tilgang til en likeverdig utdanning, arbeide for å heve utdanningskvaliteten for alle elever og ikke minst stimulere elevene til å bli kritiske og produktive medlemmer av samfunnet. Dette kan sees i sammenheng med syntetiseringen Banks (2009) gjør av multikulturell utdanning som omhandler å sikre alle elever like muligheter til å lykkes i skolen, hvilket i denne sammenheng betyr at elever får like muligheter til å tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som behøves i et mangfoldig miljø, samfunn og i verden (Banks, 2009:14). I dette ligger det også et mål om at skolen som institusjon skal legge til rette for og fasilitere elevers deltagelse i samfunnet som kritisk tenkende og refleksive medborgere i et inkluderende sivilsamfunn, lokalt, nasjonalt og internasjonal (Banks, 2009:14).

2.1.3 Kultur eller struktur?

Flerkulturell pedagogikk handler som nevnt ikke kun om kultur og kulturforskjeller. På tross av dette har flerkulturell pedagogisk teori blitt kritisert for å ta utgangspunkt i kultur som forklaringsmodell for sosial ulikhet som kommer til uttrykk i skolen (May, 2009, Mikander et

al, 2018, Fraser & Honneth, 200) Fokuset på kultur forstås som problematisk fordi en «kultursensitiv» pedagogikk alene ikke vil kunne imøtekomme sosial ulikhet som omhandler økonomisk marginaliserte, samt at en tilnærming som setter kultur i sentrum nødvendigvis ikke tar inn over seg maktstrukturer og dominansforhold som finnes i samfunnet (Kooij, 2014). Problematiseringen av flerkulturell og multikulturell undervisning trekker frem hvordan et fokus på kultur kan gå på bekostning av materiell og strukturell ulikhet (May, 2009). Dette kan sees i sammenheng med det enkelte kritikere har kaldt et naivt og idealistisk narrativ der anerkjennelse av kultur og kulturforskjeller i seg selv vil føre til harmoni i et multikulturelt samfunn (May, 2009:35). Problemet med en slik forståelse er at den ikke tar høyde for andre ulikhetsskapende mekanismer eller sosialt konstruerte skillelinjer slik som rase, kjønn, legning og ikke minst at det kan være med på å tilsløre materiell ulikhet som eksempelvis strukturell rasisme, klasseforskjeller og diskriminering (Troyna, 1993, i May, 2009: 35). Det stilles i så måte spørsmål ved den flerkulturelle pedagogikkens evne til å skape endring i samfunnet, til å utfordrere den dominerende kulturen og historisk privilegerte grupper. Flerkulturell pedagogikk har fått kritikk fra neo-marxistiske tradisjoner, men «problemet med kultur» er også tatt opp og problematisert innenfra (May, 2009).

This sort of multiculturalism can end up doing nothing either to change the mainstream or to improve the access of those historically denied its power and privileges. It need not change the identity of the dominant culture in such a way that there can be genuine negotiation with “minorities” about matters social or symbolic or economics. It need not change education in such a way that issues of diversity are on the agenda for all student (Kalantzi & Cope, 1999:255, i May 2009:35).

Kalantzi og Cope (1999) påpeker at forståelsen av at pluralisme som positivt i seg selv ikke er godt nok. Multikulturell undervisning fordrer ikke endring av systemer og strukturerer som opprettholder undertrykkelse og ulikhet, heter det. De trekker frem hvordan denne formen for multikulturalisme ikke setter mangfold på dagsorden for alle elever, men snarere handler om «den Andre». Dette betyr at undervisningen omhandler marginaliserte grupper, eller forskjeller mellom grupper. Forskere, slik som Kumashiro (2002) og Røthing (2017) argumenterer for at utdanning for «den Andre» ofte inneholder et individperspektiv, der en arbeider med individuelle fordommer, kulturforskjeller og diskriminering av “den Andre”. Denne tilnærmingen står i fare for å ikke inkludere makroperspektiver på undertrykkelse og ulikhet. Denne tilnærmingen stiller ikke krav til at undervisningen fokuserer på ulikhetsskapende mekanismer og hvordan ulikhet og undertrykkelse opprettholdes.

Flerkulturell pedagogikk kritiseres for å innta en harmonisk tilnærming til mangfold og diversitet, en annen sentral kritikk handler om forståelsen av kultur som statisk og gruppebasert (May, 2009). Dette knytter seg til bruken av begrepet «kulturforskjeller». Ved å sette kulturforskjeller i sentrum hevder kritikere at dette vitner om en forståelse av kultur som statiske enheter og gruppeidentiteter (May, 2009). Således forstås kultur som *sui generis*, unikt og uforanderlig. Dette problematiseres i postmodernistiske tradisjoner der en stiller spørsmålsteget ved forestillingen om gruppebasert identitet. Spørsmålet er om det er mulig å operere innenfor med en slik logikk uten å operere essensialistisk. Hvis en setter kulturforskjeller i sentrum av sin logikk tas det utgangspunkt i at det eksisterer forskjellige grupper av kulturer, hvilket i så måte vanskeliggjør en forestilling om konstruksjonen av identitet som multipel (May, 2009:37). Spenningsforholdet er i så måte mellom en gruppebasert forståelse av identitet og en forståelse av identitet som identitet-er. En postmodernistisk tilnærming vektlegger en flytende forståelse av identitetskonstruksjon og er i så måte det motsatte av en gruppebasert, statisk og enhetsforståelse av identitet og kultur (May, 2009). Spenningen mellom en flytende forståelse av identitet og en gruppebasert tilnærming er sentral for å forstå endringer i samfunnet. Således blir det et spørsmål om det er mulig å realisere endringer som endrer marginaliserte grupper i samfunnets sosiale posisjon.

2.1.4 Undervisningspraksiser i tråd med en flerkulturell pedagogikk

En flerkulturell pedagogikk legger opp til undervisningspraksiser hvor innhold og metoder må tilpasses elevenes kulturelle bakgrunn og en undervisningspraksis som underviser om, for og gjennom kultur. Undervisningen er nødt til å endres slik at den føres på alle gruppers premisser. Dette betyr at en blir nødt til å inkludere forskjellige perspektiver og arbeide metodisk annerledes. Det kan handle om å løfte frem flere «stemmer» i undervisningen, få bukt med udemokratiske undervisningsmetoder som annerledesgjør grupper og individer. Og det handler om at alle elevene skal få muligheten til å oppøve seg gjensidig respekt og toleranse.

2.2 Kritisk multikulturell undervisning

Den kritiske grenen innenfor flerkulturell pedagogikk, forsøker å imøtekomme kritikken av flerkulturell pedagogikk. Her argumenteres det for et fokus på og et mål om å utfordre

rasisme og andre ulikhetsskapende mekanismer. materiell ulikhet er også sentralt (May, 2009). “Central to critical multiculturalism is naming and actively challenging racism and other forms of injustice, not simply recognizing and celebrating differences and reducing prejudice” (Berlak & Moyenda, 2001:92, i May,2009:37). Således tydeliggjør den kritiske skolen innenfor flerkulturell pedagogikk betydningen av strukturer. Samtidig understrekes også et fokus på å utfordre former for sosial ulikhet, til forskjell fra å anerkjenne forskjeller og ulikhet handler det om at skolen gjennom sin undervisning skal utfordre dette.

I norsk sammenheng har Phil (2010) utformet prinsipper for en flerkulturell pedagogikk. Phil (2010) vektlegger sosial rettferdighet og kan forstås som en del av den kritiske flerkulturelle skolen (Kooij, 2014). I følge Phil (2010) fordrer en kritisk flerkulturell pedagogikk anerkjennelse av mangfold som ressurs, språklig og kulturelt, rekonstruksjon av lærerplaner, fag, pensum. Samt utvikling av interkulturell kompetanse, gjensidig toleranse og evne til kritisk refleksjon over egen kulturelle bakgrunn, etnosentrisme og ikke minst et historisk perspektiv på dominansforhold mellom forskjellige kulturer og etniske grupper (Phil, 2010, i Kooij, 2014:579-580). Denne tilnærmingen retter seg mot alle elever og presiserer at alle elever, uavhengig av deres sosiale posisjon skal få muligheten til å tilegne seg interkulturell kompetanse og toleranse. Denne forståelsen av flerkulturell pedagogikk fordrer plausibelt strukturbevissthet hos elevene og ikke minst evne til kritisk refleksjon. Således handler dette om at lærere trekker samfunnsstrukturer og maktforhold inn i undervisningen. Phil (2010) vektlegger kulturkompetanse og kunnskap, men presiserer at dette ikke er nok for å skape sosial rettferdighet.

Kritisk flerkulturell pedagogikk søker å forene struktur og kultur ved å bringe inn strukturperspektiver og knytte arbeidet til makt og dominansforhold. Ved å trekke på en postmodernistisk forståelse av identitetskonstruksjonene samtidig som det er et fokus på gruppebasert politikk med tanke på representasjon og frigjøring, forener den kritiske flerkulturelle pedagogikken makro og mikro perspektiver på utdanning. Med et mål om å skape endring (May, 2009). Således kan en se en videreutvikling av tradisjonen ved at kritikken rettet mot et fokus på kultur uten makt og strukturforhold er integrert, samt inkorporeringen av en forståelse av identitet som flytende, skapende og dynamisk. Dette står likefult i et spenningsforhold mellom en postmodernistisk tilnærming til identitet og evne til politisk endring av gruppebaserte rettigheter. Samtidig argumenteres det for at kritisk

flerkulturell pedagogikk klarer å forene disse prinsippene og derfor har et potensiale til frigjøring uten å praktisere essensialisme (May, 2009:45).

2.3 Interkulturell pedagogikk

Der flerkulturell pedagogikk i Nordisk sammenheng er blitt forstått som statisk og lite dynamisk, ser det ut til at interkulturell pedagogikk er forstått som mer dynamisk og fordelaktig i undervisning (Mikander, et al, 2018). Interkulturell utdanning har fremstått som et mindre statisk og mer dynamisk begrep, og et begrep som inneholder mer agens en multikulturell utdanning som kan forstås som en konstatering av sosiale grupper, snarer enn en dynamisk relasjon mellom sosiale grupper (Mikander, et al, 2018). I Europa beveget man seg fra en multikulturell tilnærming til en interkulturell praksis omkring midten av 1980 tallet (Portera, 2008). Dette skiftet knyttet seg til en forståelse av multikulturell undervisning som delvis problematisk. Den multikulturelle diskursen var preget av et fokus på å lære om forskjeller og likheter i henhold til kultur, religion og språk og har senere blitt kritisert for å føre en kompensasjons pedagogikk. Slik sett ble innvandrerbarn sett på som mindre ressurssterke med et behov for kompensasjon (Portera, 2008). Med et skifte på tidlig 80 og 90 tallet stadfestet Europarådet at en interkulturell praksis var å foretrekke (Portera, 2008). Et viktig element for Europarådet var at en interkulturell praksis baserte seg resiprositet (Rey, 2006, 101-6, i Portera, 2008:483).

Dette prinsippet er sentralt innenfor et interkulturellt perspektiv. Et interkulturellt perspektiv inneholder en utdannings dimensjon og en politisk dimensjon. Interaksjon som metode for utvikling og samarbeid står sentralt i tradisjonen og det foreligger en tanke om at man gjennom interaksjon vil oppnå solidaritet til forskjell fra dominans, konflikt og eksklusjon (Portera, 2008:483). Interkulturell pedagogikk forstår identitet og individet som komplekst og sammensatt (Portera, 2008) og stiller seg i så måte i opposisjon til en statisk og fast forståelse av identitet og identitetskonstruksjoner. Videre argumenterer de som tar til orde for en interkulturell praksis i skolen at dette paradigme endrer diskursen fra en problemorientert og risiko diskurs til en diskurs der ser elevene som en ressurs. Således er det ikke et «problem» som skal løses og tradisjonen skiller seg i så måte fra en kompensasjons tilnærming til pedagogiske intervensjoner (Portera, 2008).

Epistemologisk plasseres en interkulturell pedagogikk mellom relativisme og universalisme og kan forstås som en syntetisering av transkulturell og flerkulturell pedagogikk (Portera, 2008). Portera (2008) hevder at interkulturell pedagogikk skiller seg fra multikulturell pedagogikk ved å vektlegge relasjonene og «møtet» med «andre», fremfor en deskriptiv *de facto* forståelse av at det finnes minst to kulturer, handler den interkulturelle pedagogikken slik prefikset «inter» signaliserer om interaksjonene. Slik sett muliggjør en interkulturell pedagogikk vekst for alle i møte med individer med forskjellig kulturell bakgrunn. Gjennom konfrontasjon og refleksjon (Portera, 2008:485). Prefikset «inter» representerer relasjonene og interaksjonene mellom to eller flere individer snarere enn en konstatering og beskrivelse av samfunnet som multikulturelt (Portera, 2008:486).

Således representerer en interkulturell pedagogikk en annen tilnærming, likevel er det viktig å påpeke at grensene mellom interkulturell og multikulturell utdanning er flytende, hvor eksempelvis kritisk multikulturell utdanning ansees som mer aktiv og dynamisk i forhold til tradisjonell multikulturell undervisning (Mikander, et al, 2018). Prefikset «inter» er også blitt problematisert. Dette kritiseres fordi tilnærmingen plasserer forskjeller i sentrum av sin logikk. Dette fører til en forståelse som setter forskjeller mellom sosiale grupper i sentrum for deres interaksjon, dette kan forstås som essensialistisk og et syn som ser kultur som statiske enheter (Holm, Zilliacus, 2016). Her kan en skille mellom en forståelse av kultur som statisk og en forståelse av kultur som flytende (Bauman, 2004). Kritikken omhandler hva slags forståelse av kultur som legges til grunn, dette dreier seg om at selv en kritisk forståelse av egen posisjon innenfor et interkulturellt rammeverk kan tilsløre kulturers kompleksitet (Mikander, et al 2018).

Dette er imidlertid én forståelse av interkulturell utdanning, det blir derfor viktig å påpeke at enkelte former og forståelser av interkulturell utdanning utfordrer forestillingen om at «inter» i seg selv er problematisk. Phil og Kooij (2016) illustrerer hvordan forskjeller også kan anvendes som et teoretisk utgangspunkt. Her legges en multippel forståelse av kultur og identitet til grunn. Dette muliggjør en uproblematisk forståelse av «inter» fordi den ikke er statisk. Den multiple forståelsen ser forskjeller mellom alle relasjoner. Den multiple forståelsen utfordrer forestillinger om en felles identitet og standardiserte forestillinger om kunnskap (Phil, Skinstad Van der Kooij, 2016). Således videreutvikler denne forståelsen interkulturell utdanning til også og omhandle posisjonering og situert kunnskap.

Børhaug (2016) trekker på Brossard, Phil og Portera og påpeker at å føre en interkulturell praksis ikke er en enkel oppgave. Børhaug (2016) knytter dette til den interkulturelle pedagogikkens formål om å utfordrere hegemonier innenfor skolediskurser og trekker frem at interkulturell pedagogikk stiller vanskelige og nye spørsmål til menneskets eksistens (11). Dette fordrer i følge Børhaug (2016) “(...) intent resistance, creativity and dialog from intercultural educators” (11). I tillegg til at en slik praksis stiller krav til lærere påpeker både Børhaug (2016) og Portera (2008) at dette skal gjøres innenfor et paradigme som mangler tydelige og klare konseptualiseringer. Men andre ord er det ingen tydelig etablert praksis innenfor paradigme. Dette har i følge Portera (2008) potensielt uheldige utfall. Portera (2008) formulerer seks begrensninger og fallgruver ved en interkulturell praksis, hvor enkelte av de vil bli redegjort for i korthet.

(1) *Terminlogi*. Portera (2008) påpeker at terminologi eller mangel på tydelig og riktig terminologi kan føre til en forsterking av stereotypiske fremstillinger og fordommer.

(2) *Et fokus på forskjeller*. Her trekkes det frem at lærere kan tendere mot et fokus på forskjeller og gjennom dette føre en begrensende forståelse av kultur, hvilket kan komme til uttrykk med et fokus på eksempelvis mat, klær og vaner.

(3) *Elever som ambassadører*. Dette viser situasjoner der elever blir ambassadører eller eksperter, særlig med tanke på elever med en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten. Faren ved dette er at eleven i så måte blir representant for en gruppe og tilskrevet en identitet. (Portera, 2008:486-487).

Interkulturell utdanning kjennetegnes ved et fokus på relasjon, samhandling og resiprositet mellom mennesker. Kultur og identitet forstås som flytende og dynamisk.

Undervisningspraksisene preges av samspill og interaksjon (Portera, 2014:165). Interkulturell pedagogikk syntetiserer universalisme og kulturrelativisme. Og slik Portera (2014) argumenterer for, skaper dette rom for utveksling og interaksjon mellom mennesker (165). For Portera (2014) tilbyr interkulturell pedagogikk mer enn aksept og toleranse for mangfold. Det er interaksjonene og relasjonene, altså evne til å kommunisere og samhandle som står i

sentralt for rammeverket. I forlengelsen av interkulturell pedagogikk er begrepet interkulturell kompetanse gjort seg gjeldene.

2.3.2 Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse kan defineres på flere forskjellige måter og det er utviklet flere modeller for å illustrere hva denne kompetanse inneholder (Dypedahl & Bøhn, 2017, Portera, 2014). Følger en Byram (2008) inneholder interkulturell kompetanse minst tre overordnede elementer: kunnskap, ferdigheter og holdninger. Kunnskap om kulturer, ferdigheter eller evne til interaksjon og samhandling. Ferdigheter og evne til å tolke og relatere. Holdninger som åpenhet og nysgjerrighet og til slutt en kritisk kultur bevissthet (Byram, 2008). Det inneholder altså flere komponenter og dimensjoner.

I følge Portera (2014) er de fleste modeller av interkulturell kompetanse Anglo-Saksisk med en individualistisk tilnærming, som i tillegg tar utgangspunkt i et vestlig perspektiv (159). I følge Portera (2014) er det en dobbelthet i interkulturell kompetanse. Det er på den ene siden knyttet til sameksistens «(...) the goal of which is knowledge and peaceful coexistence» (Portera, 2014:159). Og på den andre siden inneholder det også et transkulturelt, universalistisk element som promoterer menneskerettigheter og universalisme (Portera, 2014). I et forsøk på å konkretisere interkulturell kompetanse kan det defineres som et sett med ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som muliggjør «(...) appropriatly and effectively manage relations with persons of different linguistics and cultural background» (Portera, 2014:159).

Deardorff (2004) formulerer delkomponenter som kan fylle begrepet interkulturell kompetanse. «Evne til å analysere, selv-evaluere», «kulturell tilpasningsevne til nye situasjoner», «toleranse for og nysgjerrighet på tvetydighet», «grundig kunnskap om og forståelse av kultur (egen og andres)», «en ikke-dømmende framtoning», «evne til å lytte til og observere» og «interkulturell empati» (173). Som vi ser er dette et altomfattende begrepet. Likevel retter det fokus mot samhandling, interaksjon, evner og ferdigheter som det argumenteres for er nødvendig i et heterogent samfunn.

2.4 Normkritisk pedagogikk og mangfoldskompetanse

Flerkulturell, kritisk flerkulturell og interkulturell pedagogikk har dominert Nordisk forskingsfeltet, styringsdokumenter og undervisningspraksier (Mikander, et al, 2018). Til dels er dette konkurrerende paradigmer, men de brukes også om hverandre. Normkritisk pedagogikk og begrepet mangfoldskompetanse sett i lys av dette, representere muligens en vending. Sentralt for den normkritiske pedagogikken er maktrelasjoner, normkritikk og varig endring av samfunnsstrukturer (Røthing, 2017). I det følgende vil jeg i korthet redegjøre for normkritisk pedagogikk, deretter vil jeg definere begrepet mangfoldskompetanse. I følge Røthing (2002), har Kevin Kumashiro (2002) vært en inspirasjonskilde for normkritiske perspektiver i Norden. Av den grunn tar jeg utgangspunkt hans teoretisering og syntetisering av inkluderende og antidiskriminerende undervisning.

Normkritiske pedagogikken tar sikte på å skape bevissthet omkring maktforhold og søker å bidra til økt kunnskap om dette (Røthing, 2017:10). Forut for dette ligger en forståelse av at normer opprettholder privilegier og maktforhold. Av den grunn blir det viktig å problematisere og utfordre disse normene (Ibid.). Normkritisk pedagogikk trekker på postkolonialteori og kritisk pedagogikk, og opererer med en interseksjonell tilnærming til ulikhet (Røthing, 2017:10). En interseksjonell tilnærming innebærer at man ser på samspillet mellom sosialt konstruerte skillelinjer. Kategorier slik som kjønn, religion, klasse, etnisitet og rase. Formålet er å belyse hvordan de er «interconnected», hvordan de forskjellige kategoriene spiller inn på forskjellige måter (Røthing, 2017). Sentralt for normkritisk pedagogikk er maktforhold og privilegier, ved å inkorporere postkolonial teori er man også opptatt av hvordan grunnleggende vestlige forståelser baserer seg på det binære forholdet «oss» og «de andre» (Said, 1978, i Røthing, 2017). Det er viktig å påpeke at kritisk pedagogikk og kritisk flerkulturell pedagogikk også er opptatt av maktforhold, normkritisk pedagogikk kan i følge Røthing (2017) forstås som en samle betegnelse på maktkritiske perspektiver innenfor pedagogikken

Formålet med normkritiske perspektiver i skolesammenheng, er at elever, lærere og skoleledere skal oppøve seg en normbevissthet, som muliggjør normkritikk (Røthing, 2017). Normbevissthet handler om å kunne se hvordan forskjellige prosesser skaper og opprettholder privilegier i forskjellige kontekster (Røthing, 2017:20). Videre handler dette om å bli bevisst egne og andres privilegier, gjennom dette vil man få muligheten til å «(...) utfordre normer

som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering, og normer som hindrer mangfold og trygg identitetsdanning» (Røthing, 2017:20). Det foreligger altså en forståelse av at normer både skaper og opprettholder undertrykkelse, det blir derfor viktig å oppøve seg en kritisk bevissthet til dette, for å endre slike praksiser. Røthing (2017) presenterer hvordan dette kan komme til uttrykk i undervisning og inkluderer dette i begrepet mangfoldskompetanse.

Mangfoldskompetanse inneholder i følge Røthing (2017:19) konkret kunnskap, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver, og til slutt et skjerpet blikk på kompleksitet. Røthing (2017), er ikke den eneste som anvender begrepet «mangfoldskompetanse», grunnet studien forskningsdesign og posisjon velger jeg å lene meg på denne forståelsen av mangfoldskompetanse. Som nevnt, trekker Røthing (2017) på normkritiske perspektiver og særlig elementene: å skape varig bevisstgjøring, et fokus på endringsmuligheter og et blikk på kompleksiteter (19-23). Slik jeg forstår Røthing (2017), bør kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver og et blikk for kompleksitet inngå i en kritisk mangfoldskompetanse(20).

2.4.1 Utdanning med fokus på endring av eleven og samfunnet

I lys av de andre teoretiske perspektivene kan en argumentere for at alle tilnærmingene søker å endre undervisningspraksiser, elever og samfunnet. Et sentralt teoretisk rammeverk i henhold til dette er antiundertrykkende undervisning. Kumashiro (2002) skriver frem fire typologier for det han kaller antiundertrykkende undervisning. I boken *Troubling Education* teoretiserer Kumashiro (2002) praksiser for hvordan skolen som institusjon og lærere kan arbeide antiundertrykkende og frigjørende. Kumashiro (2002) har sitt teoretiske utgangspunkt i «Skeiv teori» og arbeider sosialkonstruktivistisk, med et mål om å skape sosial endring. Ved å gjennomgå «utdanning for den Andre», «utdanning om den Andre», «kritisk utdanning om Andregjøring» og «utdanning for endring» diskuterer Kumashiro (2002) styrker og svakheter ved de fire fremgangsmåtene som er identifisert (2002).

2.4.2 Utdanning som er kritisk til privilegier og annerledesgjøring

Enkelte forskere tar til ordet for at antiundertrykkende undervisning handler om å undersøke hvordan grupper og identiteter er «andregjort» i samfunnet. Samtidig er det helt sentralt at en undersøker hvordan noen grupper og identiteter har privilegier (Kumashiro, 2002). Denne

tilnærmingen vektlegger forholdet mellom skolen og samfunnet som helhet og at det er nødvendig å se skolen som intuisjon i relasjon til andre sosiale institusjoner og kulturelle ideer (Kumashiro, 2002). Dette betyr at hvis en eksempelvis skal arbeide med marginaliserte grupper er det også nødvendig å ta for seg gruppen som er privilegert.

Med andre ord blir det viktig å ikke kun se til den/ de marginaliserte, men likefullt se på strukturelle forhold som opprettholder undertrykkelse og reproducerer. Samtidig innebærer denne tilnærming et skifte fra en problemorientert tilnærming til en tilnærming der søker å stille spørsmål til det som oppleves som normativt, «normalt» eller *status quo* (Kumashiro, 2002). Undervisningen bør i så møte trekke inn ideologi og understreke at det som oppleves som «normalt» og normativt er ideologisk. Kumashiro (2002) trekker på Gramsci (1971) ved å vise til hvordan skolen som institusjon opprettholder hegemonier og en sosial orden (45). Innenfor dette rammeverket argumenteres det for at skoler og andre sosiale institusjoner har to funksjoner som kan stilles i et motsetningsforhold. På den ene siden søker utdannende institusjoner å arbeide mot undertrykkelse. Samtidig argumenteres det for at skolen reproducerer privilegier og identiteter og i den forstand marginaliseres andre, hvilket i følge Kumashiro (2002) skjer i kraft av et fokus på «normalitet» og «common sense». Derfor argumenteres det for at undervisningen er nødt til å trekke inn ideologier og strukturelle forhold samtidig som skolen som institusjon må stille seg kritisk til egen praksis og egen deltagelse i opprettholdelsen og reproduksjon av undertrykkelse (45).

For å skape endring argumenterer forskere innenfor dette paradigme for undervisning som skaper kritisk bevissthet om undertrykkende strukturerer, ideologier og ikke minst strategier for å endre disse (Kumashiro, 2002:45). Kumashiro (2002) trekker på Ladson-Billings (1995) som argumenterer for at dette starter med kunnskap om undertrykkelse, til forskjell fra kunnskap om den/de marginaliserte. Formålet er at elever skal kunne «recognize, understand, and critique current social inequities» (Ladson- Billings, 1995:476). Dette innebærer at lærere skal stimulere elevene til en kritisk bevissthet. Denne kritiske bevisstheten omhandler en forståelse av at det «normale» er sosial konstruert. Konformiteten som skapes regulerer individene i samfunnet og plasserer samtidig enkelte individer og/eller grupper utenfor «normalen» (Apple, 1995, Greene, 1996, i, Kumashiro 2002:45).

Den kritiske bevisstheten det argumenteres for fordrer kunnskap om mekanismene i samfunnet og avlæring eller en kritisk tilnærming til tidligere læring (Britzman, 1998, i Kumashiro, 2002). Denne tilnærmingen setter i så måte privilegeringen av enkelte identiteter

og grupper på dags orden, fordi det er essensielt å avlære etablerte forestillinger om eksempelvis hva det vil si å være norsk, eller forestillinger om heterofile mennesker som «normale» eller «moralske» (Kumashiro, 2002). Til dette trekkes det på «positionality», her vektlegges en pedagogikk og didaktikk der lærere og elever anerkjenner og kritisk reflekterer over egen posisjonering og hvordan «vi» posisjonerer andre (Kumashiro, 2002:46). Det handler om at elever skal kunne lære om hvordan ens egen identitet- (er) i møte med andres identiteter kan være med på å opprettholde former for undertrykkelse mellom privilegerte og marginaliserte gjennom dagligdagse praksiser. Elevene må i så møte lære dette og bli bevisst dette da slike praksiser ofte er ubevist (Kumashiro, 2002:46).

Kunnskap om undertrykkelse er midlertidig ikke nok for å skape sosial endring, snarere er dette første steg i prosessen. Videre vektlegges det at elevene må tilegne seg tanke sett som muliggjør handlinger (Kumashiro, 2002:46). Elevene skal i så måte tilegne seg kunnskaper om undertrykkelse og få muligheten til å oppøve seg evnen til å lage en strategi for handling i møte med undertrykkelse. Her viser Kumashiro (2002) til Freies (1995) frigjørende pedagogikk. Gjennom evne til kritisk tenkning og kunnskap om undertrykkelse kan dette i samspill føre til elever myndiggjøring (Freire, 1995). Slik sett skal den frigjørende pedagogikken både ha som formål å øke bevisstheten til elever, og samtidig gjøre de i stand til å handle i møte med undertrykkelse, slik Freie (1995) uttrykker det: « (...) perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality» (17). Antiundertrykkende og frigjørende pedagogikk vektlegger i så måte et strukturelt perspektiv og ikke minst setter den elevenes handlinger i sentrum. En slik tilnærming fremmer betydningen av elevens agens. Dette stiller krav til undervisningen og gir således undervisningen en ny dimensjon. Dette betyr at undervisningen også skal ta opp hvordan elever kan handle i møte med undertrykkelse «Critical education (...) teaches about oppression, but also teaches what it means to act against oppression and work toward change» (Kumashiro, 2002:47).

Utdanning som er kritisk til privilegerer og annerledesgjøring, tar utgangspunkt i strukturell undertrykkelse og vektlegger kunnskap om strukturelle forhold. På den ene siden muliggjør dette undervisning og læring for elevene som tar samfunnsstrukturer innover seg. Styrken ved en slik pedagogikk ligger i dens mulighet til å fremme både empati og solidaritet med de undertrykkede og ikke minst muliggjør en slik tilnærming en opplæring som gir elevene evnene til å utøve motstand mot hegemonier og ideologier. Hvilket i sin tur potensielt kan gi

elevene evnene og ønske om å forandre samfunnsstrukturene (Kumashiro, 2002:47). Likevel vil det være mulig å påpeke enkelte utfordringer ved denne tilnærmingen.

For det første handler dette om hvordan undertrykkelse forstås. Forestillingen om at undertrykkelse av natur er strukturell impliserer at undertrykkelsen har samme effekt på alle individer (Kumashiro, 2002:47). Ser enn dette i lys av en forståelse av identitet som multipl har dette implikasjoner for hvordan vi forstår undertrykkelse og individers erfaringer knyttet til dette. Individer har både ulike forståelser og erfaringer med undertrykkelse. I så måte kommer en entydig strukturell forklaring av undertrykkelse til kort, nettopp fordi det ikke kan forklare de forskjellige opplevelsene og erfaringene (Kumashiro, 2002:47). Her kan en også trekke frem hvordan undertrykkelse kan ta forskjellige former og at undertrykkelse også kan være situasjons og kontekstavhengig. Identitet og maktrelasjoner er flytende (Middelton, 1997, i Kumashiro, 2002:48). Eksempelvis kan kvinner under noen omstendigheter eller innenfor enkelte domener være i en maktposisjon over menn, slik sett vil ikke en strukturell forklaring slik som patriarkatet kunne forklare dette. Derfor argumenterer Kumashiro (2002) for et rammeverk som kan inkorporere situasjonelle betingelser og kontekst for å kunne forstå undertrykkelse (47).

En annen utfordring med denne pedagogiske tilnærmingen til antiundertrykkende undervisning er antagelsen om at en kritisk bevissthet og myndiggjøring i seg selv vil føre til handling og sosial endring (Kumashiro, 2002:48). Her befinner en seg i spenningsforholdet mellom teoretisk kunnskap og handling. Det foreligger ikke nødvendigvis kausalitet mellom bevissthet og handling “a student may learn all the knowledge and skills theoretically needed to engage in subversive political action, but may not choose to act any differently than before” (Kumashiro,2002:48). Dette leder opp til spørsmål om hvordan undervisningen kan imøtekomme målet om å oppfordre, stimulere og tilrettelegge for at elever ønsker, er villige og i stand til å skape sosial endring.

2.4.3 Utdanning som endrer eleven og samfunnet

Til dette argumenterer Kumashiro (2002) for å trekke på postkolonial og psykoanalytiske teoritradisjoner for skape endring hos elevene og samfunnet. For å forstå sentrale teoretiske tilnærminger til antiundertrykkende undervisning er det som nevnt viktig å belyse hvordan undertrykkelse i seg selv forstås. Kumashiro (2002) viser til poststrukturalistime som en

tradisjon som kan muliggjøre antiundertrykkende undervisningen uten å havne i «fallgruvene» skissert ovenfor. Her trekkes diskurser frem som sentralt for å forstå undertrykkelse (Kumashiro, 2002). Slik Butler (1997) skriver om situerte situasjoner og situert kunnskap, argumenterer Kumashiro (2002) for at dette muliggjør nye tilnærminger til antiundertrykkende undervisning. Innenfor et slikt paradigme forstås undertrykkelse som resultat av diskurser som om og om igjen reproducerer forestillinger om mennesker eller grupper. Slik sett handler undertrykkelse om mer en handling og sosiale strukturer, det handler også om diskurser (Kumashiro, 2002:50). Etablerte diskurser legger rammer for vår forståelse, gjennom dette argumenteres det for at diskurser skaper undertrykkelse (Kumashiro,2002:50). Diskurser som plasserer enkelte identiteter innenfor «normalen» og andre utenfor er med på å opprettholde og produserer hierarkier og er i den forstand undertrykkende «(...) especially ways of thinking that privilege certain identities and marginalize others are cited over and over» (Kumashiro, 2002:50). Slike repetitive fremstillinger eller fortellinger knyttet til oppfatninger om identiteter og tilskrevne egenskaper kan knyttes til stereotyper (Kumashiro, 2002:50). I følge Kumashiro (2002) er stereotyper blitt arbeidet med på minst to måter. Enten er det blitt ansett som et individuelt anliggende og i så måte slått ned på, eller slik kritisk pedagogikk beskjefter seg med dette, handler det om å bygge ned strukturelle former for undertrykkelse (Kumashiro, 2002:51). Kumashiro (2002) hevder at poststrukturalisme tilbyr et alternativ i møte med dette.

For det første handler dette om å forstå undertrykkelse interseksjonlet. I dette ligger en forståelse av at undertrykkelse varier og er avhengig av kontekst. Dette handler om å se de ulike interseksjonene individene befinner seg i. Kumashiro (2002) anvender begreper «supplementation» for å forklare dette. «Supplementation» handler både om å referer til og å legge til nye prosesser. Denne forståelsen vil kunne hjelpe «oss» å forstå hvordan undertrykkelse har flere sider, er multippel og interavhengig og ikke minst foranderlig (52).

The notion of citation and supplementation help us understand ways in which oppression is multiple, interconnected, and ever changing. Not surprisingly, they also help us think differently about what it means to change oppression (Kumashiro, 2002:52).

Denne tilnærmingen til antiundertrykkende undervisning baserer seg på en undervisningspraksis som trekker frem viktigheten av at elevene skal få delta i å skape nye forestillinger og ta del i kunnskapsproduksjon (Kumashiro, 2002). Videre argumenteres det for en undervisningspraksis som kjennetegnes ved en forståelse av kunnskap som delvis,

«partial». Dette betyr at vi aldri kan vite hele sannheten, eller hele historien. Ved å ta utgangspunkt i en slik forståelsesramme leder dette opp til en undervisning hvor man stiller nye spørsmål. Med andre ord, er det avgjørende at elevene sammen med lærere inngår i tankeprosesser hvor man til enhver til undres over hvordan noe kan være annerledes. Parallelt med dette, bør undervisningen ta sikte på å invitere til refleksjon knyttet til hva vi ikke blir fortalt. En slik tilnærming innebærer at lærere og elever kritisk reflekterer over kunnskap og betydningen av kunnskap, til grunn for dette ligger en forestilling om at kunnskap er delvis. Dette betyr at vi i møte med kunnskap, fortellinger, perspektiver og fremstillinger også må tenke over hva som ikke fremkommer, dette gjør at vi kan avdekke hvilke fortellinger og hvilke forestillinger vi arbeider med. Dette bygger på en forestilling om at det som ikke blir fortalt er det som gir mening og makt til det som fortelles (Kumashiro, 2002).

2.5 Tidligere forskning

Dette delkapittelet omhandler et utvalg av tidligere forskning på feltet. Dette utgjør bakgrunn for oppgaven og utgangspunktet for problemstillingen, være seg teoretiske og empiriske bidrag som tar for seg undervisning, utdanning og mangfold. Det knytter seg til Nordiske utdanningspolitiske policyer og trender i utdanningsforskning (Mikander, Zilliacus, Holm, 2018, Kooij, 2014, Røthing, 2017). De empiriske bidrag setter rammer for undersøkelsen og problemstillingen i denne oppgaven og det er formål å bidra til kumulativ kunnskap på feltet.

2.5.1 Konseptualisering av multikulturell og interkulturell undervisning i Norden

Mikander, Zilliacus og Holm (2018) har tatt for seg konseptualiseringen av multikulturell og interkulturell utdanning i Norden. Gjennom sin diskursanalyse finner de at multikulturelle og interkulturelle praksiser er representert i Nordisk utdanningspolitiske styringsdokumenter, policyer og praksiser (Mikander et al, 2018). Videre argumenterer de for at forståelsene og praksisene på feltet er brede og tvetydige, hvilket leder opp til en rekonseptualisering av begrepene i Nordisk sammenheng. Særlig trekker de frem at de Nordiske landene er blitt kritisert for deres fokus på “kultur” og fravær av makt og strukturperspektiver (Mikander et al, 2018). Dette har ledet opp til en re-konseptualisering i forskningslitteraturen i Norden. Dette kan både forstås som endring som resultat av kritikk rettet mot multikulturell og

interkulturell utdanning, og som en videreutvikling på feltet. Her blir det også viktig å understreke at de ulike tilnærmingene Mikander et al (2018), finner i den Nordiske konteksten er avhengig av teoretiske standpunkt og slik de presiserer har ulike implikasjoner for undervisning (2018).

I deres analyse finner de en endring på feltet fra et kulturfokus til et rettferdighetsfokus (Mikander et al, 2018: 44). I den Nordiske konteksten anvendes både multikulturell og interkulturell utdanning, men i følge Mikander et al (2018), er det interkulturell utdanning som er mest fremtredende. En kan i så måte identifisere minst to mulige forklaringer på det Mikander et al (2018) fremlegger som re-konseptualisering av multikulturell og interkulturell undervisning på det Nordiske forskningsfeltet. Mikander et al, (2018) finner et skifte fra kultur til rettferdighet. Her legges det et fokus på innhold og prosesser i opplæringen, hvor formålet er å utjevne sosiale forskjeller på tvers av sosiale skillelinjer og kategoriseringer, samt å utvikle et kritisk perspektiv som stimulerer til arbeidet for sosial rettferdighet (Mikander, et al 2018:43). Vending fra kultur, kulturforskjeller og toleranse mot et fokus på maktrelasjoner og strukturer i samfunnet slik som omfordeling av ressurser og kritisk tenkning er med andre ord fremtredende i forskningslitteraturen i Norden. Her er det viktig å merke seg at endring i forskningslitteraturen ikke nødvendigvis har en klar sammenheng med praksiser i skolen, av den grunn er det interessant og undersøke hvordan lærere arbeider med dette i skolen i dag. I denne sammenheng er det også viktig å se til forskning som har undersøkt læreres forståelser av mangfold, ulikhet og diversitet.

2.5.2 Læreres forståelse av mangfoldsbegrepet

Lund (2018) har undersøkt læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. Lund (2018) finner at informantenes perspektiv på mangfold og flerkulturalitet er knyttet til skolens profil og skolens arbeid med flerspråklige elever (87). Lund (2018) knytter mangfold til flerkulturalitet og flerspråklige elever. Med dette som utgangspunkt skiller Lund (2018) sin undersøkelse seg fra denne, likevel vil det være hensiktsmessig å vise til funnene fra undersøkelsen, fordi de kan sees i sammenheng med, eller i lys av denne studien, samt at denne forståelsen kan plasseres innenfor en diskurs som knytter mangfold til det flerkulturelle.

Lund (2018) viser til Borchgrevink og Brochmann (2008) som argumenterer for at mangfoldsbegrepet er tvetydig og ofte anvendes uten at verken innholdet understrekes eller

problematiseres (Lund, 2018:90). Westerheim og Hagatun (2015) er langt på vei enig i dette, og legger til at mangfoldsbegrepet brukes deskriptivt om noe uproblematisk og beskriver en nøytral virkelighet, dette hevder de kan være med på å tilsløre ulikheter (172). Videre påpeker Ese (2013) at begrepet har konnotasjoner slik som demokrati, toleranse, likeverd og anerkjennelse, og at begrepet er vanskelig å anvende. Begrepets utydelige karakter utfordrer begrepets muligheter til å anvendes i meningsfulle sammenhenger, videre kan en anta at dette har implikasjoner for lærers forståelse av begrepet samt hvordan det arbeides med mangfold i undervisning.

Lund (2018) samsvarer med tidligere forskning som indikerer at mangfoldsbegrepet er tvetydig. Lund (2018) finner at lærerne opplever begrepet som upresist og ufarlig, samt hevder flere av lærerne at begrepet er lite forpliktende til å arbeide med inkluderingsarbeid. Lærerne i undersøkelsen trekker frem et skille mellom mangfoldsbegrepet og flerkulturalitet, der de opplever at sistnevnte er mer presist, spisset og gir de andre assosiasjoner enn mangfoldsbegrepet (Lund, 2018:98-99). Lund (2018) argumenterer for at mangfoldsbegrepet ikke sier noe om elevgrupper som finnes, eller hva mangfoldet inneholder, men at det ideelt sett vises til alle former for variasjon (99). Lund (2018) konkluderer med at mangfoldsbegrepet må diskuteres slik at det fremkommer praksiser med fokus på individ, samfunn og rettigheter som alle elever har nytte av (100).

3 Metodologi

Dette kapitlet handler om forskningsprosjekts design, innsamling av data og metodiske valg. Hensikten er å gi innsikt i prosessen og vise til utfordringer ved studien. I første omgang vil jeg presentere forskningsdesignet og bakgrunnen for dette. Deretter vil jeg redegjøre for innsamlingsprosessen og hvordan jeg arbeidet med analysen. Til slutt vil jeg løfte frem metodiske refleksjoner knyttet til undersøkelsesopplegget, oppgavens troverdighet, dens gyldighet og etiske betraktninger. Jeg tillater meg i enkelte deler å skrive mine forforståelser og antagelser i møte med tematikken for oppgaven, og skriver delvis med utgangspunkt i mine refleksjoner knyttet til innsamling av data og mitt verdensbilde. Dette fordi jeg mener det er av betydning for oppgaven, valg av teoretisk rammeverk og analyseresultat.

3.1 Forskningsdesign

Oppgaven legger et sosialkonstruktivistisk syn til grunn. Dette betyr at kontekst og aktørene i intervjuene sammen er av betydning for meningsskapingen (Grønmo, 2004). Innenfor et slikt paradigme søker man å belyse kompleksiteter og en søker å problematisere generaliseringer (Røthing, 2017). Et konstruktivistisk syn innebærer videre at man er opptatt av hvordan noe fremstilles, diskurser og ideologier (Fangen, 2019:27). Derfor virker det hensiktsmessige i denne sammenheng å starte med et slikt utgangspunkt, fordi studien tar sikte på å undersøke lærernes subjektive oppfatninger av mangfold og mangfoldskompetanse. Det handler i så måte ikke om hva «mangfold» er «objektivt», snarere handler det om hvordan dette er sosialt konstruert, og hvordan lærerne i utvalget forstår dette.

Valg av teori er også av betydning for studiens forskningsdesign, oppgaven plasserer seg overordnet innenfor en kritisk pedagogisk tradisjon, der maktforhold, privilegier og myndiggjøring er sentrale elementer. De teoretiske bidragene er valgt fordi de ansees som fruktbare for oppgavens problemstilling. Videre inneholder tilnærmingene mål om å endre udemokratiske praksiser, i så måte legges en forståelse av at samfunnsstrukturene marginaliserer og undertrykker grupper og eller individer (Koj, 2014). Ved å utføre en slik posisjonering tar studien sikte på å bidra til endring av prosesser som ansees som problematiske i skolen.

Valg av metode henger sammen med forskningsspørsmålene i denne studien. Oppgavens formål er å få innsikt og økt forståelse for hvordan lærerne i utvalget forstår mangfold og mangfoldskompetanse, og hvilke undervisningspraksiser de knytter til dette. Gjennom studien ønsker jeg å få en mer utfyllende og dypere forståelse av dette, og av den grunn har jeg valgt å benytte meg av kvalitative semistrukturerte dybdeintervju. Kvalitativ forskning muliggjør utfyllende informasjon om få enheter (Thagaard, 2013:95). Videre muliggjør kvalitative intervju beskrivelser, erfaring og opplevelser som intervjupersonene har (Kvale & Brinkmann, 2009:66).

3.1.1 Intervju som metode

Overordnet er intervju en samtale med en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2009). Forut for redegjørelsen av et blandet design og begrunnelse av intervju som metode er det viktig å presisere forståelsen av intervjuet som kunnskapsproduserende. Dette innebærer en forståelse av at intervjueren og intervjuobjektet sammen produserer kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009:37). Jeg ønsket som nevnt å få kjennskap og innsikt i lærernes forståelser og erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse, samt deres refleksjoner rundt dette i sin egen undervisning. Dybdeintervjuer muliggjør en slik innsikt. Meningen med dybdeintervjuer er ifølge Tjora (2017) å gi intervjupersonene mulighet til «(...) å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen» (113). Når en anvender dybdeintervjuer er man ute etter meninger, holdninger og erfaringer hos intervjupersonene (Kvale, 1997). Dette er bakgrunnen for valg av metode. Her er det viktig å understreke at det vi får kunnskap om eller kjennskap til baserer seg på informantenes subjektivitet (Tjora, 2017:114). Tjora (2017) påpeker at innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er man også ute etter intervjupersonenes forståelse av virkeligheten og hvordan de skaper mening (115). Oppgaven handler om hvordan intervjupersonene skaper mening av begreper som mangfold. Når det gjelder deres undervisningspraksis handler det om deres egne erfaringer.

3.1.2 Blandet design: enkeltintervju og gruppeintervjuer

Jeg benyttet meg av gruppeintervjuer og enkeltintervjuer. Bakgrunnen for valg av gruppeintervju har flere elementer, blant annet fordi det er effektivt og en samler data fra flere informanter på samme tid (Tjora, 2017:123). Det virket altså økonomisk og tidsbesparende å samle intervjuene, og jeg fikk muligheten til å samle flere perspektiver og meninger på kortere tid. Gruppeintervju gjør det også mulig å fange opp interaksjonene mellom deltakerne (Tjora, 2017). Jeg ønsket å fange opp lærernes forståelser og hvordan de sammen kom frem til dette gjennom diskusjon. Altså ble det viktig for meg å tenke over og observere når det var enigheter og uenigheter, samt den totale gruppedynamikken.

Enkeltintervjuene gjennomførte jeg fordi jeg i første omgang ønsket bakgrunnsinformasjon fra lærere som hadde ledende stillinger ved skolen. Selv om de også underviser i samfunnsfag, har de vært med på avgjørelser som jeg antok ville være nyttig for meg å høre bakgrunnen for. Derfor valgte jeg å gjennomføre et enkeltintervju med avdelingsleder, og et enkeltintervju med fagansvarlig i samfunnsfag. Dette er også av betydning, ettersom de ble intervjuet én til én i form av dybdeintervju. Dette var i første omgang tenkt som bakgrunnsinformasjon og skulle behandles som sekundærdata. I tillegg til problemstillingen knyttet til mangfold, omhandlet samtalen skolens profil, begrunnelser for samfunnsfagsseksjonenes fokus på mangfold og hvorfor skolen ble en DEMBRA (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) skole. Tanken var at intervjuene skulle danne bakgrunn for videre utforming av intervjuguide og danne bakgrunnsinformasjon. Likevel er de blitt brukt som primærdata. Dette har å gjøre med at informasjonen som kom frem gjennom intervjuene var verdifull.

3.2 Innsamling av data

Utvalget består av åtte samfunnsfagslærere ved en videregående skole i Oslo. Alle deltakerne underviser i fellesfaget «Samfunnsfag». Utvalget er strategisk (Grønmo, 2004), i den forstand at problemstillingen og studiens formål er å få økt forståelse for hvordan samfunnsfagslærere forstår mangfold, mangfoldskompetanse og hvordan de arbeider med dette i samfunnsfagene. Det var intervjupersonenes status som aktive samfunnsfaglærere som var av betydning for utvalget og «kravet» til rekrutteringen.

Videre har jeg noe kjennskap til skolen fra før. Dette gjorde rekrutteringsprosessen enkel. Jeg kontaktet aktuelle intervjupersoner på e-post, hvor jeg la ved informasjonsskriv, samtykkeskjema og forklarte kort om bakgrunnen for prosjektet. Etter at jeg hadde kontaktet aktuelle intervjupersoner per e-post, satte jeg sammen gruppeintervjuene. Jeg ønsket å ha variasjon i gruppen, samtidig som jeg ønsket at alle skulle være så komfortable som mulig. Derfor ble gruppesammensetningen basert på informasjon jeg hadde om arbeidserfaring og kjennskap jeg hadde til hvem som arbeidet sammen på team, altså foretok jeg med en strategisk sammensetting av gruppene (Tjora, 2017:124) Om dette var av betydning for samtalen er usikkert, samtidig kan det tenkes at lærerne var mer villig til å tale fritt fordi de samarbeider til daglig og var trygge på hverandre.

Jeg gjennomførte gruppesamtalene på 45-50 minutter og benyttet meg av en båndopptaker. Dette gjorde at jeg var fristilt fra å notere, og kunne ha en mer aktiv rolle under intervjuene. Dette kan være viktig for kommunikasjon og flyt under intervjuene (Tjora, 2017). Samtidig er det viktig å tenke over hva slags rolle en skal ha som intervjuer i gruppeintervju. Jeg ønsket å ta en delvis aktiv rolle som moderator (Tjora, 2017). Altså var det min oppgave, ved hjelp av intervjuguiden, å legge til rette for diskusjonene. I enkelte grupper styrte intervjupersonene mesteparten av samtalen selv, hvor jeg enkelte ganger stilte spørsmål, kom med påstander eller fulgte opp med oppfølgingsspørsmål. I andre grupper var jeg nødt til å stille flere spørsmål fordi samtalen ikke fløt like godt. Min rolle som intervjuer var altså avhengig av gruppedynamikken. Fordelen ved å ha en ikke avklart rolle var at intervjupersonene fikk styre samtalen i større eller mindre grad. En konsekvens av dette var at samtalen kunne flyte utover temaene, men jeg anså det likevel som verdifullt å ha en åpen tilnærming.

Enkeltintervjuene var mer preget av et klassisk dybdeintervju. Jeg var løsrevet fra intervjuguiden ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål til intervjupersonen. Likevel, var disse intervjuene mer preget av spørsmål og svar. Tjora (2017) skriver om viktigheten av å etablere et avslappet intervju, der det er rom for digresjoner og tenkepauser. Jeg opplevde at jeg lyktes med dette, og at intervjupersonene fikk tale fritt.

3.3 Analyse

Analyse handler om å se mønstre og sammenhenger (Larsen, 2017). I kvalitative studier anses ofte hele forskningsprosessen som del av analysearbeidet (Ibid.). I dette ligger en forståelse av at man hele tiden foretar seg fortolkninger. Larsen (2017) trekker frem koding, kategorisering og å finne mønstre som hovedfasen av analysearbeidet (113). Det er dette som vil bli presentert i det følgende: hvordan jeg arbeidet med koding, kategorisering og til slutt utformingen av idealtyper og typologier.

3.3.1 Transkripsjon, koding og kategorisering

Etter datainnsamlingen transkriberte jeg intervjuene. Jeg utførte en detaljert transkripsjon, der alle ord, pauser og onomatopoetikon ble skrevet ned. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å få med meg samspillet mellom intervjupersonene og at jeg ønsket å få et inntrykk av hvordan deltakerne uttrykte seg, da dette kunne være av betydning for analysen. Eksempelvis var det under flere deler av intervjuene at intervjupersonene ga uttrykk for at de tenkte seg om gjennom onomatopoetikon slik som «hm». Den detaljerte transkripsjonen var også viktig fordi den muliggjorde fortolkninger på setningsnivå. Eksempelvis lagde jeg et analytisk skille mellom intervjupersoner som kom frem til hva mangfold betyr ved å trekke på hva det ikke er. Således ble det viktig å se på ordbruk og setningsnivået under koding og kategorisering, og følgelig i fortolkningsarbeidet.

Etter transkribering av datamaterialet startet koding og kategoriseringsprosessen. Denne prosessen kan både forstås som første del av analysearbeidet (Larsen, 2017:114) eller som et viktig hjelpemiddel i analyseprosessen (Coffey & Atkinson, 1996). Strategier for koding av kvalitative data henger sammen med analysestrategi og metodologiske valg (Coffey & Atkinson, 1996). Til kodingsprosessen lente jeg meg på Coffey og Atkinsons (1996) strategier for koding. Dette henger sammen med valg av analysestrategi og en forståelse av kodingsstrategiene som heuristiske, altså at kodingene representerer mine forforståelser og fortolkninger som knytter seg til teoretiske perspektiver (Coffey & Atkins, 1996:32). Samtidig ble kodene og kategoriene utviklet på bakgrunn av det empiriske materialet, således var det i første omgang en induktiv tilnærming. Likevel pekte kategoriene tilbake til teori og tidligere forskning, slik sett arbeidet jeg abduktivt gjennom denne prosessen (Coffey & Atkins, 1996). En abduktiv tilnærming betyr at jeg pendlet mellom en induktiv og en deduktiv

metode. Jeg tok utgangspunkt i empirien da jeg konstruerte koder, samtidig som jeg gikk tilbake til mitt teoretiske rammeverk.

Formålet var å få en forståelse av intervjupersonenes erfaringer og forståelser, slik sett er det rimelig å hevde at jeg ønsket å identifisere likheter, forskjeller og mønstre i materialet. Slik Seidel og Kelle (1995:55) skriver om konseptualiseringer. For å muliggjøre dette startet jeg med en forenkling og redusering av datamaterialet (Coffey & Atkinson, 1996:29). Jeg gjennomførte linje- for- linje koding, der første runde gikk ut på å skrive ned ordene jeg anså som viktigst per linje, altså deskriptive koder (Larsen, 2017).

Videre brukte jeg det en kan forstå som fortolkende koder (Larsen, 2017). Her kom mine fortolkninger frem, avsnitt for avsnitt og til slutt forsøkte jeg å rekonseptualisere (Coffey & Atkinson, 1996:29) dataene gjennom forklarende koder (Larsen, 2017). Her er det viktig å påpeke at flere av kodene, slik som dannelse og demokratisk medborgerskap, ble anvendt, hvilket er etablerte begreper og tradisjoner. Dette kan vitne om en deduktiv tilnærming, men i denne sammenheng var dette knyttet til informantenes utsagn, altså til de deskriptive kodene. Likevel preget dette den tidlige fasen og kategoriseringsprosessen, da slike deduktive koder ble brukt i en grov skissering og strukturering av analysen.

Etter kategoriseringen satt jeg igjen med mange forskjellige kategorier. Det ble derfor viktig å gjøre en avgrensning basert på hvilke kategorier som var sentrale for å besvare problemstillingen. I dette tilfellet var det kategoriene som omhandlet de overordnede temaene for oppgaven. Jeg plasserte kategoriene etter overordnede delingen for analysen. «Hvordan forstår lærerne mangfold?», «Hvordan forstår lærerne mangfoldskompetanse» og til slutt «Hvordan arbeider de med mangfold i faget?». I så måte gjorde jeg en klassifisering (Thagaard, 2013:160). Her er det viktig å understreke at denne prosessen følgelig var avhengig av min forforståelse, tidlig fortolkning og hva jeg anså som relevant. Med andre ord er det mulig at andre ville klassifisert, kodet og kategorisert annerledes.

3.3.2 Analysestrategi

Valg av analysestrategi henger sammen med formål med studiet. Oppgaven har som hensikt å belyse et fenomen og å få en bedre forståelse for fenomenet. Av den grunn virket det

hensiktsmessig å utføre en konvensjonell innholdsanalyse (Hshei & Shannon, 2005). Hshei og Shannon (2005) hevder at konvensjonelle innholdsanalyser egner seg til bruk av studier hvor målet er nettopp dette, å beskrive et fenomen.

Ifølge Fauskanger og Mosvold (2014) handler konvensjonelle innholdsanalyser om å fordype seg i datamaterialet, ofte gjennom åpne spørsmål (131). Fauskanger og Mosvold (2014) påpeker at innsikten i slike studier blir til gjennom å lese materialet ord for ord, linje for linje (131). Som nevnt ovenfor benyttet jeg meg av linje for linje koding. utfordringen med en slik tilnærming er at det kan gå på bekostning av kontekst og i så måte en fullverdig forståelse (Hshei & Shannon, 2005). Ved å konsentrere meg om linje for linje, ord for ord, og deretter avsnitt kan det tenkes at det gikk på bekostning av en helhetlig forståelse og ikke minst kontekstene for utsagnene, som i sin tur kan føre til at man overser viktige kategorier (Hshei & Shannon, 2005). Dette kan man imøtekomme på flere måter, eksempelvis ved at flere tar del i analyseprosessen (Fauskanger & Mosvold, 2014). Dette er til en viss grad imøtekommet i samarbeid med veiledere og andre studenter på forskningsprosjektet, der vi i fellesskap har sett på deler av det transkriberte materialet, og diskutert koding og kategorisering.

Videre er fremstillingen av analysen temasentrert (Thagaard, 2013). Analysen er strukturert i tre deler og funnene fremstilles på tvers av intervjuene og gruppesamtalene. En temasentrert fremstilling muliggjør en uttømming av materialet (Thagaard, 2013). Hensikten med en temasentrert analyse og fremstilling er å få en samlet forståelse av tema på tvers av intervjupersonene (Grønmo, 2004:277) En svakhet ved denne tilnærmingen er at intervjuene samles på bakgrunn av innhold. Dette kan føre til en svakere fremstilling av kontekst og samtalene som helhet. Likevel virker det hensiktsmessig i denne sammenheng å sentrere analysen basert på informantenes utsagn på tvers av materialet for å tydeliggjøre de empiriske funnene.

Et annet sentralt poeng knyttet til analysestrategi er hvilke muligheter og begrensninger en konvensjonell innholdsanalyse besitter. En konvensjonell innholdsanalyse muliggjør begrepsutvikling og økt forståelse for et fenomen, snarere enn teoriutvikling (Fauskanger & Mosvold, 2014:138). Dette er et sentralt poeng fordi det sier noe om nivå på analysen. Som nevnt er formålet med studien å bidra til økt forståelse og kunnskap om læreres forståelser av

mangfold, som en kan forså som et fenomen. Samtidig, har jeg på bakgrunn av det empiriske materialet utviklet typologier for forståelser av mangfold og mangfoldskompetanse.

3.3.3 Konstruksjon av typologier og idealtyper

Kategorier viser til fenomener med bestemte kjennetegn, typologier viser derimot til en strukturering av forskjellige kategorier i relasjon til hverandre (Grønmo, 2004:217-218). Formålet er å bidra til en tydeliggjøring av forskjeller og relasjoner mellom ulike kategorier i materialet (Ibid.). Ifølge Grønmo (2004) handler typologisering om å synliggjøre logiske forhold mellom kategoriene som fremkommer av materialet (173). Jeg startet prosessen med å konstruere typologiene med å ta utgangspunkt i de overordnede og mindre spesifikke kategoriene «forståelse av mangfold», «forståelse av mangfoldskompetanse» og «undervisningspraksiser lærere knytter til mangfold». Deretter gikk jeg inn i hver overordnet kategori og plasserte de andre kategoriene jeg hadde utformet på bakgrunn av materialet. Eksempelvis hadde jeg identifisert to forståelser av mangfold, «bred mangfoldsførståelse» og «smal mangfoldsførståelse». Dette kan også forstås som en form for å konstruere idealtyper (Halkier, 2011:790). Idealtyper referer til en fokusert syntetisering av et empirisk fenomen (Weber, 1949:90), hvor de mest typiske trekkene ved et fenomen isoleres og fremheves (Grønmo, 2004:274). Idealtyper er i så måte en forenkling av det empiriske materialet og søker å tydeliggjøre de typiske kjennetegnene ved et bestemt forhold (Grønmo, 2004:275).

Da det forelå en antagelse om at lærernes forståelse av mangfold var av betydning for deres undervisningspraksis, ble det viktig å se om dette kom til uttrykk i datamaterialet. Av den grunn tegnet jeg opp idealtypene om mangfoldsførståelse med deres kjennetegn. Kjennetegnene bør være gjensidig utelukkende, og det er et poeng at beskrivelsene og kjennetegnene er i samsvar med problemstillingen og formålet med studien (Halkier, 2011:790). «Bred mangfoldsførståelse» kjennetegnes ved at mangfold omfatter alle former for variasjon, mens «smal mangfoldsførståelse» viser til en forståelse av kulturelt mangfold og at mangfold kun knyttes til kultur. I det teoretiske rammeverket opererte jeg med et skille mellom strukturettet og individrettet undervisningspraksis, og selv om dette er flytende, anvendte jeg dette som dimensjoner. Ifølge Grønmo (2004) kan en plassere disse typene langs dimensjoner for «å synliggjøre det logiske forholdet mellom typene» (273). Jeg tegnet opp de to forståelsene av mangfold jeg hadde identifisert, deretter tegnet jeg opp individ og struktur. Deretter gikk jeg gjennom rådataene (transkripsjonene) og fylte inn ulike sitat under de

dimensjonene og forståelsene som var operasjonalisert. For å ha oversikt over hvilke lærere som hadde de ulike forståelsene og undervisningspraksisene brukte jeg fiktive navn, og på den måten kunne jeg se om det var noe forhold mellom forståelse og undervisningspraksis. Altså så jeg etter om kategoriene var systematisk relatert (Halkier, 2011:791). Med andre ord så jeg etter likheter, forskjeller og mønstre i materialet. Gjennom arbeidet med koding og kategorisering ble det også tydelig at flere av intervjupersonene var «uenig» med seg selv, altså var det ikke klare skillelinjer med tanke på hvordan de ga uttrykk for å forstå mangfold og mangfoldskompetanse. Derfor var det viktig og også se etter dette da jeg skulle utarbeide idealtypene. Jeg forsøkte å se etter elementer som var avvikende for mønstrene jeg hadde identifisert, såkalt analytisk induksjon (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001:66-70, i Halkier, 2011:791).

Et annet sentralt poeng i arbeidet med typologier og idealtyper er at det her foreligger en kraftig redusering av kompleksiteter (Halkier, 2011:792). Det betyr at kompleksiteter, overlapp og multiplisiteter står i fare for å gå tapt (Halkier, 2011). Dette er viktig å ha i mente når en arbeider med typologier, og det er klart at dette er en svakhet ved metoden, samt at det stiller store krav til behandlingen av dataene og studiets troverdighet. Samtidig vil jeg argumentere for at typologiseringen er en forenkling av virkeligheten, men at dette er et godt virkemiddel for å tydeliggjøre funnene, skillelinjene og forholdene mellom de ulike kategoriene. Ved å påpeke og løfte frem nyansene og kompleksitet i den empiriske analysen, er formålet å imøtekomme begrensningene ved typologiseringen.

3.4 Metodiske refleksjoner

I det følgende vil jeg presentere og vise til oppgavens styrker og svakheter, og samtidig trekke frem sentrale elementer for det metodiske arbeidet. Etske retningslinjer og implikasjoner vil bli diskutert, samt refleksjoner over forskerrollen, validitet og reliabilitet. Det vies også plass til en refleksjon om analytiske generaliseringer hvilket knytter seg til konstruksjonen av idealtyper og typologer, samt at det er viktig å presisere undersøkelsesopplegget og studiens muligheter og begrensninger knyttet til dette.

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i henhold til problemstillingene en ønsker å besvare (Grønmo, 2004:251). I kvalitativ forskningstradisjon er begrepet omdiskutert (Grønmo, 2004), likevel virker det å være konsensus om at kvalitative forskere må demonstrere studiens kredibilitet (Creswell & Miller, 2010:124). Ifølge Creswell og Miller (2010) er det flere metoder eller grep en kan gjøre for å øke studiens validitet. Creswell og Miller (2010) hevder at forskerens posisjon innenfor et etablert paradigme er av betydning for hvilke validitetsgrep en utfører (124-126). I denne sammenheng har ikke validitetsgrep vært systematisk valgt i henhold til dette, men knyttet både til egen kompetanse og oppgavens omfang. Likevel er det mulig å si noe om svakheter ved studien i henhold til validitet, og mulig å trekke frem det som kan være med på å styrke studiens validitet.

Svakheter knyttet til validiteten til studien handler i første omgang om intervjuguiden og om datainnsamlingen fanger opp forskningsspørsmålene. Fordi jeg hadde en åpen og induktiv tilnærming til datainnsamlingen er det rimelig å si at dette kunne vært styrket. For det første hadde jeg ikke tydeliggjort problemstillingen før innsamlingen, men snarere valgt et tema og ut ifra dette skrevet frem intervjuguide. Dette muliggjorde på den ene siden en åpen tilnærming til et fenomen, samtidig kan dette ha gjort det vanskelig å «treffe» det jeg ønsket å belyse.

Her vil jeg også trekke frem det tredje forskningsspørsmålet som et kritisk punkt: «Hvordan arbeider lærere med mangfold i samfunnsfag?» Hvordan lærere faktisk arbeider med mangfold i samfunnsfag kan det være vanskelig å si noe om basert på gruppesamtaler. Til dette hadde det vært fordelaktig å benytte seg av triangulering av metoder (Creswell & Miller, 2010), altså gruppesamtaler og observasjon. En slik metodisk triangulering kunne styrket validiteten fordi “(...) this process rely on multiple forms of evidence rather than a single incident or data point in the study” (Creswell & Miller, 2010:127). Et blandet design med intervju og observasjon ville vært fordelaktig i denne sammenheng, men samtidig er det viktig å huske på omfanget av oppgaven og ikke minst tidsbegrensninger. På en annen side har jeg til dels også utført en teoretisk triangulering (Creswell & Miller, 2010) fordi jeg har benyttet meg av flere forskjellige teoretiske tilnærminger. Dette muliggjør ulike innganger til datamaterialet og analyseprosessen.

En annen svakhet ved studien er liten grad av «member checking» (Creswell & Miller, 2010). «Member checking» handler om å vise fortolkninger og datamaterialet til kildene, slik at de kan bekrefte dette og i så måte styrke kredibiliteten (Creswell & Miller, 2010:127). I samtale med kildene kan en forhøre seg om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og gjengivelsene, og om dette gir mening (Creswell & Miller, 2010). Det er klart at dette også har sine begrensninger, da forskeren og kildene kan ha ulike forståelser. En annen måte å sikre dette på er under innsamlingen å forsikre seg om at man har forstått intervjupersonene ved å stille de tilleggsspørsmål. Dette er i liten grad utført i denne studien. Jeg har verken forhørt meg med intervjupersonene i etterkant av innsamlingen, eller hatt et bevisst forhold til dette under datainnsamlingen. Under datainnsamlingene stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket å vite mer, fremfor om noe var uklart. I så måte imøtekommes dette i liten grad. Like fullt er det også et poeng at jeg under innsamlingen oppfattet mange deler som «klare», og at deltakerne særlig i gruppesamtalen også stilte spørsmål til hverandre, slik at intervjupersonene gjentok eller forklarte mer utfyllende hva de mente. Likevel fremstår dette som en svakhet og noe som burde vært i imøtekommet i større grad.

Enkelte svakheter ved undersøkelsesopplegget og gjennomføring av datainnsamling er nå blitt presentert. I det følgende vil jeg presentere validitetsgrep jeg har forsøkt å etterkomme i arbeidet med oppgaven for å styrke dens kredibilitet. Olsen (2012:150) argumenterer for at det er viktig i kvalitative studier å redegjøre for koding og kategoriseringer. Videre anbefaler Olsen (2012) systematisk arbeid med koding og kategorisering for å øke kodepålitheten. Olsen (2012) trekker frem viktigheten av å vise metodisk og analytisk åpenhet. I dette ligger en tilnærming der man er tydelig i begrunnelsen av metodiske og analytiske valg og strategier, og presenterer dette. Ved å presentere koding og kategoriseringsprosessen i detalj i metodekapittelet for denne oppgaven er formålet nettopp å vise til hvordan jeg kom frem til de forskjellige kodene og kategoriene, og å løfte frem metodiske refleksjoner.

Videre presiserer Creswell og Miller (2010) betydningen av «researcher reflexivity» og hevder at dette er spesielt gjeldene innenfor et kritisk paradigme (127). Dette betyr at forskeren må skrive frem sine antagelser, forforståelser og sin posisjon, med andre ord handler det om å være åpen om sine posisjoner og holdninger i møte med intervjupersonene og følgelig datamaterialet. Dette kan imøtekommes på flere måter, men jeg har valgt å vie plass til «forskerrollen» og vil i den delen redegjøre for min posisjon, mine antagelser og

«bias». Jeg vil også argumentere for at det teoretiske rammeverket er med på posisjoneringsen, for på tross av at flere teoretiske perspektiver er presentert i rammeverket, tilhører oppgavens tema og dens teoretiske rammeverk en kritisk samfunnsvitenskapelig tradisjon. I denne sammenheng betyr dette at jeg har en forståelse av samfunnet der enkelte grupper kan være undertrykt og marginalisert økonomisk, sosialt og kulturelt. Dette legger føringer for formålet med studien og analysen fordi en tar sikte på endring av prosesser som forstås som ulikhetsskapende i samfunnet, og i forlengelsen av dette skolen som institusjon. Ved å løfte frem dette er hensikten å gi leseren muligheten til å forstå mitt utgangspunkt og forståelsen som ligger til grunn for arbeidet.

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004:240). Begrepet er i første omgang knyttet til kvantitative studier, og enkelte forskere argumenterer for bruken av begrepet troverdighet (Thagaard, 2013) fremfor reliabilitet (Grønmo, 2004:248). Reliabilitet eller troverdighet handler i kvalitative studier om de empiriske funnene som presenteres baserer seg på faktiske forhold (Grønmo, 2004). Dette handler om hva forskeren baserer sine funn på og hvordan forskeren har kommet frem til dette. Ifølge Grønmo (2004) fordrer troverdighet at datainnsamlingen er gjort på en systematisk måte, samt at utførelsen er i tråd med etablerte forutsetninger for undersøkelsesopplegget (249). Refleksjon og vurdering av troverdighet handler i så måte både om datainnsamling, og i kvalitative studier også om tillit til analyseresultatene.

En måte å styrke troverdigheten i kvalitative studier er å gjennomgå datamaterialet kritisk gjentatte ganger på ulike tidspunkt (Grønmo, 2004). Gjennom arbeid med analysen, også i den tidlige fasen der jeg lagde koder og kategorier, arbeidet jeg meg systematisk gjennom materialet flere ganger. Her blir det viktig å påpeke at en både kan se seg blind på materialet og at min forforståelse og «bias» er av betydning og også følgelig rollen som forsker. Det er rimelig å anta at dette var av betydning for analysen og her kan det være usikkerheter knyttet til fortolkninger og at forholdene faktisk er slik de blir fremstilt. Igjen vil jeg påpeke forståelsen av intervjuene som kunnskapsskapende. Det legges også et sosialkonstruktivistisk syn til grunn. Dette betyr at kontekst og aktører i intervjuet er av betydning for meningsskaping (Grønmo, 2004). I så måte inngår dette i analyseprosessen, og undersøkelsesopplegget er avhengig av «(...) når studien gjennomføres, og hvem som gjennomfører studien» (Grønmo, 2004:249). Av den grunn kan en diskutere om metoder for å

sikre høy grad av reliabilitet, slik som å undersøke fenomenet med ulike forskningsmetoder, eller ved å utføre det samme undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2004), kunne styrke reliabiliteten til denne type studier.

Ved å gjennomgå materialet gjentatte ganger, både i felleskap med veiledere og andre studenter på forskningsprosjektet kan dette være med på å styrke troverdigheten til denne studien. En svakhet ved studien, som er med på å svekke reliabiliteten er at enkelte av intervjupersonene ga uttrykk for at deres forståelse av mangfold var knyttet til informasjonsskrivet de fikk tilsendt av meg før intervjuet. Altså ga én av lærerne uttrykk for å koble informasjonsskrivet til sin forståelse av mangfold. Dette er med på å svekke troverdigheten fordi det kan se ut til at informasjon gitt av meg om prosjektet la føringer for hvordan intervjupersonen tenkte om mangfold i denne sammenhengen. Dette er et forhold som kan ha vært av betydning for datainnsamlingen og sin tur ha implikasjoner for analyseresultatene. Selv om dette kun var én av åtte lærere som eksplisitt ga uttrykk for dette, bringer dette usikkerhet og er viktig å presisere når en reflekterer over studiens troverdighet.

3.4.2 Analytisk generalisering

Generalisering innenfor en kvalitativ forskningstradisjon kan sies å være omdiskutert (Halkier, 2011). En slik diskusjon er midlertidig utenfor denne oppgavens rammer, men fordi jeg har konstruert idealtyper og typologisering virker det hensiktsmessig å reflektere over dette i henhold til generalisering. I første omgang vil jeg støtte meg på Tjora (2017) sitt rammeverk knyttet til konseptuell generalisering. Tjora (2017) trekker frem at ved å utføre konseptuell generalisering er formålet «(...) å fremstille funn i form av konsepter, eksempelvis typologier, modeller, begreper eller metaforer» (245). Dette stiller krav til analysearbeidet. Her finner jeg begrensninger ved mitt eget arbeid.

I følge Tjora (2017) handler konseptuell generalisering om å «heve blikket» (246). Det er altså nødvendig å ikke kun basere typologiseringen på empirien som foreligger. Dette kunne med fordel vært styrket i mitt arbeid. Med en induktiv tilnærming har jeg på bakgrunn av empirien utviklet idealtyper og typologier. Dette svekker følgelig den konseptuelle generaliseringen fordi den ikke eksplisitt er konstruert sammen med tidligere forskning og teori. Det er også et poeng at en konseptuell generalisering fordrer kommunikativ gyldighet (Tjora, 2017), hvilket det i liten grad er mulig å lene seg på i mitt arbeid. I arbeid med en

masteroppgave er det kanskje både ambisiøst og naivt å begi seg ut på konseptuell generalisering. Likevel mener jeg det er viktig å løfte frem begrensningene ved dette fordi jeg har formulert typologier. Slik sett er det viktig å skrive frem begrensningene knyttet til dette, samt å reflektere over hva mine funn kan si noe om.

Tjora (2017) stiller seg kritisk til bruken av «overførbarhet» og mener dette er en begrensende form for generalisering (238). Om mine analyseresultater er «overførbare» til lignende situasjoner er det vanskelig å si noe om. Likevel kan det, i samspill med tidligere forskning knyttet til teori, være rimelig å anta at enkelte av idealtypene jeg har konstruert kan være gjeldene for andre lærere enn lærerne i utvalget. Videre søker konseptuell generalisering å være av relevans i andre tilfeller, men jeg vil understreke at dette ikke er tilfellet i min studie. Det studien i første omgang sier noe om, er utvalget og den respektive konteksten. Samtidig vil jeg argumentere for at de analytiske skillelinjene og arbeid med konstruksjonene av idealtyper og typologier er i tråd med normene for et slikt arbeid. Således utelukker jeg ikke analyseresultatenes relevans for andre studier og det kan tenkes at de analytiske skillelinjene vil kunne fungere i andre sammenhenger.

3.4.3 Forskerrollen

Refleksjoner knyttet til forskerrollen vil i denne sammenheng omhandle min rolle under intervjuene, mine forforståelser og antagelser og til slutt hvordan min sosiale posisjon og min felles posisjon som profesjonsutøver kan ha vært av betydning under intervjuene. Til dette legger jeg meg på en forståelse av at også min deltagelse i intervjuene var av betydning for kunnskapsproduksjonene, både gjennom min intervjuguide, de temaene som var valgt og gjennom min rolle som moderator og intervjuer. Videre er det et poeng at utformingen av intervjuguiden og valg av tema er knyttet til min tidligere kunnskap og mine erfaringer. I møte med Lektorutdanningen og arbeid med ungdom i Osloskolen har spørsmål knyttet til mangfold vært av betydning og noe som har opptatt meg i lang tid. For det første handler dette om min erfaring som minoritet i Norge. I dette ligger erfaringer knyttet til å kjenne på annerledesgjøring gjennom egen skolegang, i sosiale settinger og på arbeidsplasser. Mine subjektive erfaringer knyttet til dette har vært en følelse av at jeg ikke har fått mulighet til å reflektere over dette i egen skolegang og heller ikke hatt et språk for å kunne møte dette, med andre ord følt at skolen på dette punktet ikke har vært imøtekommende. Dette var en inngang til hvorfor jeg ønsket å fordype meg i hvordan lærere arbeider med mangfold, eller hvilke

tanker de gjør seg om å undervise i såkalte «mangfoldige» klasserom. Videre opplever jeg dette som en utfordring i klasserommet, men vil belyse viktigheten av å arbeide med temaer som berører elever direkte, og som etter mitt skjønn er viktig for deres identitetsdanning. Ikke minst tror jeg det vil bidra til å styrke elevene til fremtidige møter med fordommer, stereotyper og diskriminering.

Før jeg gikk i gang med intervjuene hadde jeg noen antagelser. For det første hadde jeg antagelse om at de fleste lærere ville koble mangfold til kultur. Dette henger sammen med min forståelse av den offentlige diskurs, erfaringer fra studiet og et inntrykk av at mangfoldsbegrepet er flertydig. Jo mer jeg leste om tematikken desto mer forvirret og tvetydig ble mangfold og mangfoldskompetanse. Videre hadde jeg inntrykk av at undervisningen som kan knyttes til mangfold kun handlet om mangfold som noe deskriptivt, altså en beskrivelse av samfunnet eller deler av samfunnet, og at det ikke nødvendigvis i skolesammenheng handlet om elevene. Med andre ord var jeg kritisk til mangfoldsundervisning. Det er rimelig å anta at dette har vært av betydning for hvordan jeg har fortolket og arbeidet med analysen.

Videre vil jeg løfte frem at min sosiale posisjon som minoritet i intervjuene kan ha vært av betydning. På den ene siden har jeg mye til felles med intervjupersonene. Vi har til dels lik utdanning og deler profesjon. Dette er av betydning fordi dette kan føre til at man tar ting for gitt. Altså at meningene eller forståelsene ikke kommer tydelig til uttrykk, nettopp fordi man «forstår hverandre», typisk i form av «som du vet», eller «du skjønner». Samtidig er det viktig å løfte frem sosialt konstruerte skillelinjer, som for eksempel rase, som noe som skiller meg fra intervjupersonene. I kraft av å ha en far fra Gambia og en mor fra Norge, vil en kunne kategorisere meg som en synlig minoritet. Dette kan ha vært av betydning i samtale om mangfold og flerkulturalitet. Uten å legge for mange antagelser til grunn, er det rimelig å anta at dette hadde noe å si for intervjupersonene, fordi tematikken direkte kan kobles til min status som synlig minoritet. Hvis en legger en performativ tilnærming til grunn, utføres rase og kjønn som «ways of doing » (Butler, 1997) og dette vil være av betydning for interaksjonen. Om intervjupersonene hadde et begrenset yringsrom i kraft av min hudfarge er vanskelig å si, og noe en kanskje ikke har mulighet til å finne svar på. Likevel vil jeg løfte frem at dette kan ha vært av betydning.

3.4.4 Etske betraktninger

I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 1999), er hovedregelen at forskingsprosjekt med aktiv deltagelse kun settes i gang etter at deltakerne har gitt et informert og fritt samtykke. Det er også viktig at deltakerne vet at de til enhver tid har mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten konsekvenser (NESH, 1999, i Tjora, 2017). Dette ble overholdt ved at jeg sendte ut samtykkeskjema og forklarte intervjupersonenes rettigheter før intervjuene og at de deretter fikk med seg skrevet og skrev under. Videre er det viktig at prosjektet godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Tidlig i januar utfylte jeg meldeskjema og etter godkjenning startet jeg innsamlingsprosessen.

Tillit er også viktig i henhold til etiske betraktninger i kvalitative studier (Tjora, 2017). Tjora (2017) presiserer at forholdet mellom forsker og deltaker bærer preg av gjensidighet, men det er likevel viktig å tenke over maktrelasjonene. Dette da relasjonen i utgangspunktet ikke er symmetrisk mellom forsker og intervjuperson (47-48). I mitt tilfelle er dette gjeldene fordi det er jeg som «trer inn» i deres undervisningspraksiser og undersøker deres forståelser.

Anonymisering er særdeles viktig når en tar opp sensitive tema (Tjora, 2017). Dette forskningsprosjektet er ikke i seg selv av en sensitiv karakter, likevel har det vært viktig å anonymisere informantene og skolen. Dette da oppgaven er offentlig, og forsker på lærernes forståelser av mangfold, mangfoldskompetanse og deres undervisningspraksiser, og i noen tilfeller kan det hende at fremstillingen og analysen er av betydning for informantene. Det er også slik at enkelte av intervjupersonene har uttrykt seg på måter som kan være gjenstand for kritikk, eller at intervjupersoner gir uttrykk for mangelfull kompetanse på området. Dette er ikke nødvendigvis farlig, men det handler om respekt for intervjupersonene. Når det er sagt, er det også slik at formålet implisitt er å løfte frem hva som kan forbedres, hvilket også kan forstås som kritikk. Det er imidlertid slik at som samfunnsfagslærer berører oppgaven tema som er forankret i lærerplanene, hvilket gjør det rimelig å ha forventinger til dette. Jeg har kun inkludert relevant og nødvendig informasjon om utvalget og skolen. Det har også vært viktig å behandle datamaterialet konfidensielt og oppbevare de på et trygt sted. Da jeg utførte transkriberingen lagde jeg koder for hver intervjuperson, slik at dette ikke skulle være gjenkjennbart. Jeg oppbevarte lydfilene i henhold til ILS sine forskrifter og brukte båndopptaker fra instituttet. Slik sett er personvernloven i varetatt.

4 Analyse

Analysen er strukturert i to hoveddeler: Hvordan lærere forstår mangfold, kompetanse og mangfoldskompetanse og hvilke undervisningspraksiser lærerne kobler til mangfold. Dette kapitlet kan forstås som et empirienært kapittel, der materialet og funnene vil stå sentralt med et påfølgende drøftingskapittel. Bakgrunnen for dette er at empirien skal få ta plass i analysen.

4.1 Lærernes forståelse av mangfold, kompetanse og mangfoldskompetanse

Sentralt for undersøkelsen er hvordan lærerne i utvalget forstår mangfold, kompetanse og mangfoldskompetanse. Deltakerne fikk spørsmål om hvordan de forstår eller hva de legger i begrepet mangfold. Overordnet knytter alle deltagere mangfold til skolens mandat om å være en inkluderende institusjon for alle elever, således knytter lærerne mangfold til inkludering og samfunnet som helhet. Et gjennomgående funn i materialet er deltakernes vanskeligheter med å sette ord på hva de legger i mangfold og mangfoldskompetanse. Dette kommer både eksplisitt til uttrykk og også implisitt gjennom samhandlingen mellom deltakerne, særlig kommer dette til uttrykk som former for forhandlinger mellom deltakerne.

Likevel kan en identifisere to gjennomgående forståelser av mangfold; en bred forståelse mangfold og en smalere forståelse av begrepet. Det fremkommer også en forskjell mellom gruppeintervjuene og enkelt intervjuene. Under gruppeintervjuene kom deltakerne sammen frem til en forståelse der informantene sammen diskuterte begrepet ved å bygge på hverandres utsagn. Det fremkommer også en differanse mellom lærernes forståelse av mangfold når det er snakk om begrepet versus praksis og mangfold versus mangfoldskompetanse. Dette fremkommer som et sentralt funn i undersøkelsen hvilket vil bli problematisert i drøftingsdelen. Det ser ut til at uavhengig av lærerens forståelse av mangfold som bred eller smal er deres undervisningspraksis generelt tett opp til en smal forståelse av mangfolds begrep, med noen unntak.

4.1.1 En smal forståelse av mangfoldsbegrepet

Den smale forståelsen av mangfold kjennetegnes ved et fokus på kulturelt og etnisk mangfold. Lærerne som setter tar utgangspunkt i kultur og etnisitet knytter dette til skolen og elevmassen når de forklarer hva de legger i begrepet mangfold. Det legges vekt på kulturforskjeller og elevenes bakgrunn. Denne forståelsen preges av synlige forskjeller og kulturforståelser. Lærerne gir uttrykk for en forståelse av kultur som levemåter, hjemmeforhold, kulturuttrykk og normer. Denne gruppen av lærere anvender begreper slik som flerkulturelt, multikulturelt og etnisk mangfold når de reflekterer over hva mangfold betyr.

Når du sier ordet mangfold og vi er på skolen her, så er det første som popper opp for meg elever. Elever som har foreldre som kommer fra forskjellige land og kulturer, og at det ikke bare er fra en kultur, men fra forskjellige verdensdeler og har forskjellige måter å gjøre ting på hjemme, forskjellige skikker, tankesett og verdisyn. Det tenker jeg på, det er det første som slår meg (Lærer, 8)

Her knytter læreren sin forståelse av mangfold til arbeidsplassen og elevmassen på denne skolen. Lærers forståelse av kultur er også sentralt for informantens forståelse av mangfold, en forståelse som setter skikker, verdier og tankesett i fokus. Dette er en forståelse av mangfold som setter forskjeller i fokus. Formålet med kategorisering er ikke å påpeke at dette er en reduksjonistisk tilnærming til mangfold, snarere uttrykker dette en forståelse av mangfold som preger den offentlige diskurs, samt utdanningspolitiske styringsdokumenter (Morken, 2009, Kompetanse for Mangfold). Dette er et sentralt funn, fordi det foreligger en antagelse om at lærers forståelse av mangfold kan være av betydning for deres praksis i faget. Denne forståelsen er godt representert i datamaterialet og som nevnt knytter den seg ofte til elevgruppen på skolen og lærernes forståelse av elevene slik det kommer frem i samtalen mellom tre lærere:

L1: Det første jeg tenker på er kulturelt mangfold, og en kompetanse knyttet til det. Og respekt og forståelse, den type ting. Så kulturelt mangfold er vel det første jeg tenker på

L2: hm

L3: Ja, enig.

L2: *Jeg vil også legge til at jeg tenker på åpenhet og nysgjerrighet som egenskaper, som på en måte er ønskelige*

L3: *Jeg tenker også på identitet, at mangfold i stor grad handler om personlig identitet, i dette tilfellet gjerne for elevene, hvem de identifiserer seg meg og hva de identifiserer seg meg.*

Utdrag fra samtalen er et eksempel på at forholdet mellom den smale og den brede forståelsen av mangfold er flytende. Lærerne legger kulturelt mangfold til grunn og ser ut til å være enige om dette. Samtidig legger de til flere egenskaper de anser som viktige, slik som åpenhet, respekt og nysgjerrighet. Dette kan knyttes til «interkulturell kompetanse», som fremmer disse egenskapene og et formål om at elever gjennom interkulturell undervisning skal oppnå dette (Byram, 2008, Deardorff, 2004).

Lærerne trekker også frem identitet, igjen knyttes dette til elevene og det vi kan forstå som et individfokus på mangfold. Her settes individet i fokus gjennom personlig identitet, likevel er ikke det løsrevet fra samfunnet nettopp fordi læreren knytter dette til identifikasjon. Der lærer 3 viser til personlig identitet kan dette også inngå i en bredere forståelse av mangfold. Dette da personlig identitet ikke i seg selv er knyttet til kultur og eller etnisitet. På en annen side kan en problematisere dette perspektivet fordi læreren omtaler identitet i bestemt form, dette kan vise til en forståelse av identitet som fast og mindre dynamisk. Dette da en også kan forstå identitet som pluralistisk og multippel (Phil, 2010), hvilket betyr at det ikke er snakk om en identitet men flere identiteter hos et individ. På bakgrunn av denne forståelsen kan en plassere lærerens utsagn mellom den brede og den smale forståelsen av mangfold.

Læreren som sier «*så kulturelt mangfold er vel det første jeg tenker på*» (Lærer, 1) indikerer at mangfold kan være noe annet enn kulturelt mangfold. Dette betyr at de i gruppesamtalen beveger seg mellom en smal og en bred forståelse av mangfold. På den ene siden viser tilnærmingen til mangfold gjennom personlig identitet en bredere forståelse enn kulturperspektivet, likevel kan en argumentere for at et identitetsfokus også kan forstås som en tilnærming med et smalere fokus sammenlignet med den bredere forståelsen av mangfold. Den smale forståelsen av mangfold handler som nevnt om å knytte mangfold til kultur og flerkulturalitet. Dette kommer også til uttrykk da lærerne reflekterte over mangfold blant de

ansatte på skolen. Læreren problematiserer mangel på mangfold blant de ansatte. Det interessante er at det i dette utklippet blir tydelig hvordan læreren forstår mangfold og kultur.

Ser man på lærerstaben er ikke den en særlig mangfoldig gjeng. Der er det jo en veldig ensformig kulturell bakgrunn, hvis det er lov å si? Det er jo klassisk i Osloskolen. At det er mye mangfold i elevgruppen og ikke i lærergruppen. Det kunne jeg ønske vi ble bedre på (Lærer, 8)

Læreren knytter mangfold eksplisitt til kultur og trekker frem skillelinjer mellom elevgruppen og lærerne ved den respektive skolen. Læreren løfter frem et ønske om et større kulturelt mangfold blant lærerne. Utsagnet viser hvordan lærerne kobler mangfold til kultur og også til det som er synlig. Dette blir tydelig der læreren skaper et skille mellom elever og lærere i Osloskolen. På bakgrunn av lærerens begrunnelse for et ønske om å ha mer mangfold blant lærerne på skolen, fremkommer det en ny dimensjon av kultur og kompetanse forståelsen til læreren.

Det handler om at det ikke skal være for stor forskjell mellom lærere og elever og de utfordringene som elevene står i. Det handler om forståelse for familiesituasjon eller ting som skjer hjemme, forståelse for det presset mange opplever hjemmefra, eller hvordan man skal forholde seg til Ramadan. Det handler jo om kjennskap. Når det var Ramadan for eksempel, så er man jo kanskje fordomsfull mot en elev som faster. Og jeg tenker at hvis vi hadde hatt flere med muslimsk bakgrunn i personalet så hadde vi hatt mer kulturell kompetanse for å håndtere det. Det trenger ikke handle om Islam heller, det kan handle om kjønnsrollemønstre i din kultur for eksempel (Lærer, 8)

Læreren kobler kulturell bakgrunn til lærer-elev relasjonen og problematiserer dette. Hvis «avstanden» blir stor, står man i fare for å ikke kunne forstå elevene og at elevene ikke følger seg forstått. Således tillegger læreren kulturell bakgrunn stor betydning for relasjonsbygging i klasserommet. Der læreren trekker frem «kulturell kompetanse» og deretter knytter dette til bakgrunn, ser det ut til at læreren anser kulturell kompetanse som tilskrevne egenskaper. Men andre ord henger lærerens kompetanse sammen med lærerens kulturelle eller i dette tilfelle religiøse tilhørighet. Læreren trekker frem at man kan være fordomsfull, men at dette handler om mangler på kjennskap. Dette er i så måte motstridende med forestillingen om at kulturell

kompetanse er knyttet til bakgrunn. Dette da kjennskap følgelig kan tilegnes uavhengig av bakgrunn. Likevel ligger det noe i at læreren eksplisitt knytter kompetanse til bakgrunn, og argumenterer for at mangfold blant lærerne er positivt og ønskelig. Mangfold i denne sammenhengen knyttes til kulturell kompetanse. Dette styrker fortolkningen om informantens forståelse av mangfold som smal.

4.1.2 En bred forståelse av mangfoldsbegrepet

Den brede forståelsen av mangfold på sin side kjennetegnes ved et at man trekker på flere former for forskjeller, her vektlegges det en kan forstå som en bred form for pluralisme. Det trekkes på meningsforskjeller, identiteter, religion, kultur, kjønn, legning og livssyn. Intervjupersonene trekker frem strukturelle forhold slik som sosial ulikhet samtidig som de trekker frem mikro perspektiver. Det foreligger altså en forståelse som handler om samfunnet, skolen og relasjoner mellom elever, det vektlegges at det skal være plass til alle former for mangfold og at det er lærerens jobb å på best mulig måte tilrettelegge for dette. Mangfold reduserer i så måte ikke til å omhandle kulturelle forhold, men virker å forstås som et altomfattende begrepet som rommer alle former for forskjeller og uttrykksformer. Denne forståelsen av mangfold kommer både til uttrykk eksplisitt gjennom lærernes definisjon av mangfold, det kommer også til uttrykk i det enkelte av deltakerne skaper en skillelinje mellom de som forstår mangfold som kultur og dem selv.

L4: Jeg tenker vel altså både kjønnsmessige og legnings forhold, etniske forhold, ulike funksjonsnedsettelse, at alle er inkludert i et stort og mangfoldig samfunn. Altså i selve begrepet så legger jeg det.

I: I skolesammenheng da, hva betyr det da?

L4: Jeg tenker da at man skal tilrettelegge for at et mangfold og at dette mangfoldet kan leve i et fellesskap hm ... og at vi skal gi forutsetninger og en forståelse for at det er altså et samfunn er mangfoldig, av meninger, stemmer og alle mulige former og legninger og personer.

Læreren trekker her frem hvordan samfunnet i seg selv er mangfoldig, dette kan vi forstå som et makroperspektiv på mangfold, læreren trekker også frem inkludering og at alle individer skal føle seg inkludert. Således handler det for denne læreren også om samfunnsstrukturen og hvordan individene som utgjør samfunnet erfarer å være en del av storsamfunnet. Dette perspektivet overføres til skolen og skolens mandat i det læreren trekker frem viktigheten av at lærere skal tilrettelegge for og skape forståelse for at samfunnet er mangfoldig. Læreren omtaler mangfold som en del av samfunnet og trekker frem felleskap når han reflekterer over hva mangfold betyr i skolesammenheng. Læreren vektlegger mangfold i alle slags former i en slags beskrivelse av hans forståelse av samfunnet, samtidig trekker læreren frem forutsetninger og forståelse for at samfunnet er mangfoldig som sentralt i skolesammenheng. Dette kan tyde på at læreren også har et normativt utgangspunkt for sin forståelse av mangfold. Der læreren påpeker at «vi skal gi forutsetninger og en forståelse for» at samfunnet er slik. Således kan en knytte lærerens forståelse av mangfold til et normativt standpunkt og en forståelse av samfunnet som mangfoldig. Det foreligger en tanke om at forståelse fører til aksept hos denne læreren. Samfunnet er mangfoldig og det blir i så måte lærerens jobb ved å skape forståelse for dette å skape aksept for mangfoldet.

4.1.3 Mangfold er «hele pakka», ikke bare kultur

En annen tendens i materialet er informantene som distanserer seg fra en forståelse av mangfold som tar utgangspunkt i kultur. Som nevnt innledningsvis er det enkelte av informantene som eksplisitt distanserer seg fra forståelsen av mangfold som flerkulturalitet. Her anvendes beskrivelser av mangfold som «diversitet» (Lærer 2) og «hele pakka» (Ibid.). Lærerne som diskuterer mangfold ved å forklare hva andre gjør og hva mangfold ikke er problematiserer hvordan de tror det arbeides med mangfold i dag.

L1: Jeg tenker mangfold i skole sammenheng er en objektiv term, men i skolesammenheng så tenker jeg mangfold der er noe med en kompetanse, at det er noe man skal kunne, noe om at man skal klare å orientere seg i et mangfoldig samfunn, man skal kunne samhandle med andre som er forskjellige fra enn selv. Og at det på en måte skal, det blir feil å si dyrke det mangfoldige, for det blir jo det der å fremheve forskjellene, men at man på en måte skal (pause), bruke det som en ressurs i klasserommet.

L2: *Ja, nei, men altså altfor ofte tenker man på flerkulturalitet, men det vi skal lære elevene er jo litt sånn, at det handler ikke bare om kultur da, det handler om legning og annerledeshet, diversitet og hele pakka. Og det skal de kanskje kunne se da og ikke bare det begrensede «jeg spiser det», «du driver og flyr rundt med de klærne»*

L1: *Ja, at det ikke blir de her forskjellene, «du er sånn», «jeg er sånn», og å jobbe for at det blir et inkluderende miljø.*

Lærerne i denne samtalen plasseres innenfor den brede forståelsen av mangfold, dette da de begge gir uttrykk for at mangfold handler om mer en kultur, særlig kommer dette til uttrykk ved lærerens henvisning til hvordan «*man ofte tenker*», formulering kan forstås som en distansering fra lærerens forståelse av hvordan det er vanlig og tenke. Samtidig trekker begge lærerne på forskjeller mellom individer og det vi kan forstå som en relativ instrumentell tilnærming til mangfold og i sær mangfoldskompetanse. Der det kommer frem hva lærerne mener elevene skal lære av lærerne i skolen, først ved å knytte mangfold til kompetanse. Lærerne i gruppesamtalen vektlegger at mangfold handler om en kompetanse. Denne kompetansen er nødvendig for å orientere seg i et mangfoldig samfunn. Dette kan forstås som et nytteperspektiv og et perspektiv. Innenfor et slikt perspektiv er samfunnet statisk, og individene i samfunnet må orientere seg innenfor gitte rammer. Et slikt perspektiv skiller seg fra et endringsperspektiv, der individene har muligheter til å forme samfunnet. Slik sett handler mangfoldskompetanse om å kunne lykkes i det etablerte samfunnet, fremfor å eksempelvis endre samfunnet.

Videre stiller lærerne seg sammen kritisk til en begrensede forståelse av mangfold. Dette kan både forstås som en reduserende forståelse og en essensialistisk fremstilling av kultur, hvilket lærerne stiller seg kritisk til. Således knytter også disse lærerne mangfold til kultur, likevel er det tydelig at de ønsker å arbeide forbi kultur. De samme lærerne trekker frem samhandling og gruppearbeid som metode. Her blir det tydelig at mangfold også handler om meningsforskjeller. Dette fremkommer når læreren begrunner samhandling som metode for å oppnå mangfoldskompetanse.

Av samtalen blir det tydelig at mangfold handler om inkludering, diversitet og annerledeshet. Fokuset på annerledeshet kan på den ene siden slik læreren trekker frem bidra til å løfte frem forskjeller mellom elevene. Læreren problematiserer dette ved å se det i lys av en begrensende forståelse for mangfold. Dette kan forstås i lys av en normkritisk og frigjørende pedagogikk, der fokus på annerledeshet også kan tilsløre maktforhold og ikke minst rette fokus mot «den Andre» (Kumashiro, 2002, Røthing, 2017). Lærerne ønsker ikke å forsterke forskjeller og distanserer seg fra et ensidig fokus på kultur og reduksjonistiske fremstillinger av kultur, likevel kan deres fokus på annerledeshet mellom individer ses som et individfokus samt en undervisningspraksis som løfter frem de som skiller seg fra normen, fremfor å løfte frem normen og i sin tur problematisere normene (Røthing, 2017).

Fokuset på ferdigheter legger opp til et instrumentelt individfokus, der det handler om å orientere seg i et mangfoldig samfunn. Ferdighetsfokuset kan forstås fra et nytteperspektiv, dette da denne forståelsen legger opp til at individet skal evne å orientere seg i et mangfoldig samfunn. Dette kan skrives inn i en forståelse av mangfold som utfordrende og kan således ansees som en problemrettet forståelse av mangfold (Portera, 2008). Samtidig kan dette bety at lærerne er opptatt av at elevene skal evne å være del av samfunnet som helhet. Samtidig er det viktig å løfte frem lærernes fokus på kompetanse, der lærerne eksplisitt kobler mangfold til kompetanse forteller dette noe om lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet som beveger seg fra en deskriptiv forståelse til en tilnærming som rommer mer.

4.2 Læreres forståelse av kompetanse og mangfoldskompetanse

Hvordan intervjupersonene i denne undersøkelsen forstår kompetanse og mangfoldskompetanse kommer både til uttrykk når de diskuterer og reflekterer over hva mangfold betyr og når de diskuterer mangfold i skolesammenheng, kanskje særlig knytter dette seg til deres samtaler rundt samfunnsfagenes rolle og hva de anser som skolens overordnede formål. Intervjupersonene ble spurt om kompetansemål og overordnet del av lærerplanen som sier at elevene skal ha forutsetninger for å delta i et multikulturelt samfunn. På tvers av materialet fremkommer det minst fire forskjellige forståelser av kompetanse og mangfoldskompetanse. Kompetanse knyttet til elevenes livsverden og bakgrunn, kompetanse knyttet til ferdigheter og evner, og til slutt kompetanse knyttet til strukturbevissthet og

motstandskraft. Erfaring i kraft av livsverden omhandler lærerens forståelse av elevenes kompetanse knyttet til deres livsverden og bakgrunn. Kompetanse knyttet til strukturbevissthet og motstandskraft kjennetegnes ved et fokus på elevenes evne til å vise motstand og deltagelse i samfunnet. De konstruerte skillene mellom kategoriene er igjen flytende og vi ser også her en dissonans mellom lærernes begrepsbruk, uttalte forståelse og praksis. Det er også her en forskjell mellom lærernes refleksjoner knyttet til spørsmål om mangfold generelt og hvordan dette arbeides med i klasserommet. Det er også et poeng at lærerne trekker frem egenskaper som åpenhet, toleranse, aksept og nysgjerrighet i det de diskuterer hva mangfoldskompetanse dreier seg om og hva de ønsker elevene skal ha med seg etter endt skolegang.

4.2.1 Kompetanse knyttet til strukturbevissthet, makt og motstandskraft

«(...) vi har jo et normativt krav i samfunnsfag om å gjøre de til demokratiske borgere og en av de viktigste forutsetningene for demokratiet er jo å akseptere alle, dette mangfoldet» (Lærer, 4). Læreren i dette intervjuet knytter arbeid med mangfold til læreres normative krav om å gjøre elevene til demokratiske borgere. Deretter knyttes dette til en forutsetning for demokratiet. Hvilket i sin tur operasjonaliseres av læreren til å handle om aksept. Aksept for at samfunnet er mangfoldig. Dette kan tolkes som at elevene skal lære å akseptere mangfoldet i samfunnet. Videre knytter læreren dette til elevenes evne til å forstå seg selv og evnene til å forstå samfunnet. Her trekker læreren frem et individualistisk syn men kobler dette til samfunnet. Slik sett befinner lærerens forståelse av kompetanse og mangfoldskompetanse seg mellom en individrettet og en strukturett tilnærming. Det virker å være viktig for læreren at elevene forstår samfunnet de lever i og forholdet mellom mikro og makro strukturer. Læreren som knytter mangfold til demokrati og samfunnsfaglæreres mandat om å produsere demokratiske borger vektlegger et strukturperspektiv og mener man bør bli bedre på å øke strukturbevissthet blant elever. Således kan en sette dette inn i rammene for hva slags kompetanse læreren ønsker at elevene skal ha etter endt skolegang. Læreren knytter dette eksplisitt til mangfold og kompetanse. Dette kommer frem i samtalen når det er snakk om hvordan man i samfunnsfag kan jobbe med mangfold. Læreren nevner arbeid med fordommer, men går raskt videre til å snakke om samfunnsstrukturer og mangel på strukturbevissthet i Norge.

(...) Retorikk og språk er viktig, men når det kommer handling bak, hva skjer da? Det er en sentral del, jeg vil jo at de (elevene) skal klare å se bak ordene og se litt bak politikken, på en måte de strukturene som er der, og ikke fortsette å tro at at de ikke blir blendet ... de må også tørre å være kritiske, også til det jeg sier ... Jeg mener jo at vårt (lærere) mandat kanskje vel så mye som språk, språkbevissthet og kultur ligger strukturene. Når det gjelder Norge generelt er vi så langt bak når det gjelder å se strukturer og det å være strukturbeviste (Lærer, 4).

Læreren knytter i så måte kompetanse til en forståelse for samfunnsstrukturer. I tillegg vektlegges det et fokus på politisk handling. Skille mellom språk og handling gjør at kompetansen elevene skal tilegne seg for denne læreren også handler om å se politiske handlinger. Læreren er opptatt av fordommer og språk, men søker å rette et fokus på makrostrukturer.. Læreren er opptatt av samfunnsstrukturer og at elevene skal ha muligheten til å påvirke samfunnet de lever i. Dette kan knyttes til utdanning for forandring (Kumashiro, 2002, Røthing, 2017). Endringsperspektivet kommer tydeligst til uttrykk der læreren forklarer hvordan han arbeider med fordommer og strukturer i samfunnsfag, hvor læreren er opptatt av motstand og at elevene skal reflektere over hva slags samfunn de vil ha.

(...) vi må jobbe for å få det samfunnet vi vil ha, for å gjøre det må man ha med seg de verktøyene og kunne se strukturene. Også må man på en måte ta det derfra, det er de som skal endre verden ikke vi (Lærer, 4).

Koblingen mellom endring av samfunnet og det en kan forstå som evne til å se strukturer i samfunnet er fremtredenene hos læreren. Sentralt for arbeidet med mangfold er i så måte å kunne forstå strukturerer i samfunnet. Det er også viktig at læreren ikke trekker dette et steg videre. Det skal jobbes for å skape det samfunnet en ønsker seg. Slik sett handler dette også om å gi elevene agens i møte med samfunnsstrukturene. På en annen side går ikke læreren lenger i å forklare hvordan dette skjer. Det er også interessant at læreren påpeker elevene eller den yngre generasjonens ansvar i å endre samfunnet. Likevel kan en knytte dette til lærerens forståelse av kompetanse og mangfoldskompetanse, nettopp fordi det her vektlegges handling og kunnskap om strukturerer. Dette er også av betydning for en annen gruppelærere. De mener at mangfoldskompetanse handler om å kunne si ifra og å utfordre «de som har litt mer makt» (Lærer, 2).

L2: *Det handler litt om å kunne si ifra, altså når noen prøver å kontrollere noen. Det synes jeg mangfoldskompetanse handler om, å være den som sier ifra, i stedet for at det blir sånn at noen får bestemme hva alle andre skal tenke*

L1: *hm, ja, en herskende kultur, når man på en måte bryter det ned?*

L2: *Ja, altså verdier og holdninger da. Og være trygg nok til å si ifra, eller utfordre de som har litt mer makt da...*

L1: *Ja, det er jo det som er gøy i faget, dette med å bevisstgjøre dem (elevene). Hva slags fordommer er det jeg har? Hvordan holdninger har jeg? Også prøve å oppløse dem.*

Utdraget viser hvordan lærerne gjennom felles refleksjon forhandler seg frem til hva mangfoldskompetanse kan inneholde. Det er uklart hva læreren legger i kontroll, dette blir tydeligere når det refereres til «en herskende kultur». Her handler det om «kontroll» over tankesett, holdninger og verdier. Makt er sentralt i dette utdraget, og en kan knytte det lærerne snakker om til en ideologisk form for makt. Det er ingen som skal kunne bestemme hvordan man skal tenke. Kompetansen elevene da skal oppøve seg, er å kunne stille seg kritisk til dette. Kanskje det vi kan forstå som en «kritisk bevissthet», dette innebærer evne til å kritisk reflekterer over det som oppleves normalt, og ikke minst at dette er sosialt konstruert (Kumashiro, 2002:45). På den ene siden kan dette forstås som kognitive og holdningsskapende øvelser, men der lærerne trekker frem å utfordre «de med makt» kan det virke som de også mener at dette er knyttet seg til handlinger og handlingskompetanse. På den andre siden trekker lærerne frem holdninger, verdier og fordommer. Eksemplene som trekkes frem fra undervisning, som kan fortelle oss noe om hvordan de respektive lærernes undervisningspraksis derimot viser til refleksjon og bevissthet rundt egne fordommer og hvor fordommene kommer fra. Refleksjon over hvor fordommer kommer fra kan knyttes til strukturelleforhold, idelogier og etablerte tankesett. Dette fremkommer i midlertidig ikke av det empiriske utdraget. Men det er tydelig at lærerne mener mangfoldskompetanse handler om å kunne si ifra, være i stand til å utøve motstand mot «kontroll» og bevisstgjøring knyttet til fordommer.

4.2.2 Kompetanse i kraft av livsverden

Flere av lærerne gir uttrykk for at elevene har mer kompetanse enn dem selv når det kommer til å delta i et multikulturelt samfunn. De lærerne som uttrykker dette tar utgangspunkt i deres klasserom og deres elever når de reflekterer over hva elevene skal kunne for å delta i et multikulturelt samfunn og når de reflekterer over mangfoldskompetanse. Det fremkommer to forskjellige forståelser av dette, hvilket vi kan knytte til de to forståelse av mangfold. Lærerne som forstår mangfold bredt mener at de er gode på det etniske og kulturelle mangfoldet, at elevene har gode kunnskaper og ferdigheter her, men at det skorter på andre former for mangfold. Den andre tendensen er lærerne som ikke problematiserer dette, men mener elevene har mer kompetanse enn lærerne.

Det første jeg tenker er at de (elevene) har utrolig mye mer kompetanse på å leve i et multikulturelt samfunn enn det jeg har, og at mye av de åpenbare elementene i et sånt kompetansemål kan de bedre enn de fleste, særlig sammenlignet med andre deler av landet tenker jeg (Lærer, 6)

Her knyttes kompetanse til erfaringer med å leve i et multikulturelt samfunn, således settes erfaring i sentrum. Det er uklart hva læreren mener de åpenbare elementene i kompetansemålet er, men det er rimelig å anta at læreren knytter dette til det å leve sammen. Dette da læreren i samtale med sine kollegaer også vektlegger at «(...) *man lever det ut i klasserommet hver dag til en hver tid*» (Lærer, 6). Hvilket knytter kompetansen til hvordan skolehverdag eksempelvis fungerer og lærernes opplevelse av dette ikke er problematisk. Dette kan en knytte til det å lære å leve sammen på tross av forskjeller. Der læreren konstruerer et skille mellom sine elever og andre deler av landet forsterker dette inntrykket av at læreren også knytter kompetansen til elevenes bakgrunn og ikke minst elevsammensetningen på skolen.

Videre reflekterer læreren over egen kompetanse på feltet hvor elevene blir ekspertene fremfor læreren. Her forsterker læreren skillelinjene mellom lærer og elev og plausibelt referer læreren til egen bakgrunn. Dette blir tydeligere i det gruppesamtalen fortsetter:

L6: men litt tilbake til det vi snakket om i starten, tenker jeg likevel at det er viktig å bruke litt tid på å lære om majoritetssamfunnet, at det kanskje er noen ting der, jeg

brukte ordet verdensbilder i stå, at de kanskje har noen tanker eller formeninger om hvordan verden henger sammen, at en del av, vet ikke om det er riktig, men at en del av mangfoldskompetanse også handler om å lære hvordan man kan påvirke eller utøve makt i Norge, som kanskje er en del av den kompetansen som de ikke er så gode på.

L5 og L7: *ja, enig.*

L5: Og det er jo veldig stor forskjell mellom å jobbe på en annen type skole i en annen del av landet slik jeg gjorde tidligere sammenlignet med det her. Når du nevner det kompetansemålet her nå, så er jo den kompetansen veldig sterk her, mens det var noe som man snakket lite om på den skole der, på en vanlig eller bygdeskole som jeg jobber på tidligere, om man kan si det på den måten. Så forskjellene er veldig store fra skole til skole tenker jeg.

Utdraget fra gruppesamtalen belyser flere sentrale elementer. For det første viser dette at forståelsen av kompetanse og hva elevene skal lære er flytende og ikke kategoriske. Læreren som mener elevene har gode kunnskaper og mye kompetanse mener samtidig at det også handler om å lære om å utøve makt og påvirket samfunnet. Dette betyr at elevene ikke ensbetydende har den kompetansen læreren fyller mangfoldskompetanse med. Samtidig trekker lærerne i samtalen opp skillelinjer mellom deres elever og «majoritetssamfunnet». Dette styrker fortolkningen om betydningen av elevenes bakgrunn. Den andre læreren er enig i at elevene på deres skole er gode på kompetansen de knytter til kompetansemålene som diskuteres, og legger til et skille mellom by og land, der erfaringen til læreren er at dette ikke arbeides med på andre skoler. Dette knyttes igjen til elevgruppen på deres skole i det samme lærer uttrykker at det er uunngåelig å ikke ta dette opp i undervisning. «*Det er helt uunngåelig å ikke fokuserer på disse tingene når vi på en måte har denne elevmassen som vi har, de diskuterer disse tingene på eget initiativ*» (Lærer, 5).

Lærerne som knytter mangfoldskompetanse til elevenes livsverden er opptatt av å ta i bruk det klasserommet de har. Slik sett tar de utgangspunkt i elevenes livsverden og løfter frem deres kompetanse på bakgrunn av deres liv. Samtidig innebærer dette en forståelse av mangfoldskompetanse som setter erfaring i sentrum og der læreren skiller mellom seg selv og

elevene kan det virke som en erfaring som visse sosiale posisjoner kan inneha. Dette kan på en måte forstås som en redusering av mangfoldskompetanse til erfaringer med å være «den Andre», eller der lærerne knytter det til by og land at det handler om å ha erfaringer med mennesker som er forskjellig fra en selv. Dette vitner igjen om en forståelse av mangfold som knytter seg til kultur og kulturelt mangfold. Dette blir tydelig når lærerne diskutere utfordringer på deres skole knyttet til mangfold. Det interessante er at lærerne som mente elevene hadde mye kompetanse også mente at elevene hadde en språkføring som strider med dette. Altså hadde lærerne erfaringer med språkbruk og konflikter som omhandlet etnisitet, innvandrerbakgrunn, legning og religiøs tilhørighet. Dette rasjonaliserte de ved å vise til modenhetsnivået på elevene.

L6: Hm. Jeg opplever det nesten som et paradoks, hvor opptatt de er av rasisme og rasistiske ytringer og hva man kaller hverandre og ikke. Et paradoks mellom det og det språket de selv har, måten de omtaler hverandre på og hvor opptatt de er da av for eksempel nasjonalitet eller hvor noen kommer fra. Det er så mange uttrykk som kun er basert på hudfarge eller hvor noen kommer fra, foreldrenes nasjonalitet liksom

L5: ja, enig

L6: men jeg tenker også at det handler om modenhet, for litt av den måten de omtaler hverandre på og de snakker til hverandre på, handler litt om at de er 15 år og at jeg glemmer hvor unge de er (...) De områdene jeg oppfatter som problematisk kan være legning eller det å skille seg ut, det er stort mangfold her, men det å være annerledes tror jeg kan være vanskelig her. Det er veldig få som er negative til homofili for eksempel, men likevel forstår de ikke rekkevidden av måten de omtaler eller bruker endel type stemplingsord da og det handler kanskje om modenhet.

Utdraget viser at lærerne ikke mener mangfoldet lever i seg selv helt uproblematisk, slik de tidligere i samtalen ga uttrykk for. Lærerne trekker frem at elevene er opptatt av rasisme og rasistiske ytringer. Dette knyttes ikke til lærerens praksis i samfunnsfagene, det blir snarere elevenes anliggende. Lærerne mener altså at elevene har mer kompetanse enn dem selv når det kommer til mangfold, samtidig mener de elevene anvender stemplingsord som knytter seg til legning, hudfarge, rase og etnisitet. Således samsvarer ikke deres inntrykk av elevenes

kompetanse med de vi kan forstå som mangfoldskompetanse. Snarere vitner lærernes erfaringer med elevenes språkbruk om det motsatte, hvis lærerne forstår elevenes ytringer som negative til enkelte grupper i samfunnet og som ytringer basert på hudfarge er det vanskelig å tilskrive elevene mangfoldskompetanse. Lærernes forståelse av mangfoldskompetanse og det kompetansen de mener elevene har samsvar i så måte ikke.

Videre er det vært å merke seg hvordan lærerne snakker om at det er et stort mangfold på skolen, men at det å være «annerledes» kan være vanskelig. Dette vitner om en smal forståelse av mangfold fordi skolen ikke kan være mangfoldig i den brede forstanden hvis det er vanskelig å være annerledes hvis annerledeshet knyttes til legning, kjønnsuttrykk og slik de samme lærerne har diskutert tidligere i samtalen opplever de at elevene har de samme verdensbildene og meningene. I så måte, hvis en opererer med en bred forståelse av mangfoldsbegrepet, vil ikke skolen kunne kategoriseres som mangfoldig. Dette kommer også til uttrykk innledningsvis i samtalen. Da lærerne snakket om samfunnsfag og mangfold. Lærerne gir uttrykk for at de opplever elevgruppen som mangfoldig, samtidig som de opplever den som homogen.

L6: Selv om det er en mangfoldig elevgruppe, opplever jeg at verdensbildene deres i utgangspunktet er ganske homogent, at de har mange av de samme fellestrekkene og de samme måtene å tenke og å se verden på.

L5 og L8: *ja, ja ... enig* (bekreftende)

L6: Som liksom, på tross av mangfold og sånt, så er det en del ting som de alle er enige om, mer eller mindre, som jeg tenker er vår jobb å problematisere.

Det er også et poeng at informantene som vektlegger elevenes kompetanse i kraft av deres livsverden og skolehverdag sammenligner deres elever og elevsammensetning med andre skoler. Dette kommer til uttrykk ved en problematisering av hvordan man kan jobbe med mangfold på andre skoler hvor elevgruppen er mindre mangfoldig. Igjen, knyttes dette til kulturelt mangfold. Problematiseringen av elevsammensetning bygger på en forståelse av at det kun er mangfoldig på skoler med et kulturelt mangfold. Dette vitner om en forståelse av mangfold som handler om kultur, og i sær en monokulturell forståelse, som ikke tar innover

seg at «alle» kan være flerkulturelle, eller at mangfold har flere former. Slik sett peker tilbake til forståelsen av mangfold.

Underviser man i en klasse hvor det kun er «norske», de med to norske foreldre, så blir jo diskusjonene forringet. Jeg sitter ikke med alle svarene, jeg vet ikke hva det er greit å si om andregenerasjonsinnvandrere. Skal man liksom sitte i det klasserommet å si «hva tror dere?». Skal jeg som lærer liksom si «tror dere de muslimene dere kjenner syntes det er greit?». Altså, det blir helt fjernt. Vi kan ikke ha den samtalen i det rommet, fordi det er ingen der, og sånn er det i denne byen her. Og det er trist!
(Lærer, 8)

Betydningen av elevsammensetning og hvilke elevenes bakgrunn blir gjeldene i dette sitatet. Læreren knytter «svar» og hva som er «greit å si» til bakgrunn. Elevgruppen og elevers bakgrunn setter rammer for hvilke diskusjoner en kan ha i et klasserom. Denne læreren trekker også frem egen kompetanse og/eller kunnskap, og mener at det er elevene selv som har svarene. Dette støtter fortolkningen av kompetanse i kraft av livsverden, det er i dette tilfelle de flerkulturelle elevene, eller «andregenerasjons innvandrere» som har «svarene», blir ekspertene og forutsetningen for å ha diskusjoner om multikulturelle samfunn, innvandring og begrep og språkbruk knyttet til dette.

4.2.3 Individrettet og instrumentelt fokus på kompetanse

Enkelte av lærerne i utvalget knytter mangfoldskompetanse til ferdigheter. Ferdighetene er evne til å lese avisartikler, evne til å drøfte og argumenter, samt at elevene lærer å oppføre seg. Lærerne mener dette bør gjennomsyre all undervisning og legger fokus på hvem og hvordan elevene er etter endt skolegang. De er opptatt av en generell kompetanse og mener det ytterste målet er at «de kommer ut herfra som flotte mennesker» (Lærer, 1). Lærerne er i denne sammenheng opptatt av ferdigheter elevene behøver for å delta i samfunnet og utøve motstand.

L1: ja, de går upåvirket gjennom systemet. Men det er jo, det er jo det fremste målet og det er ikke så farlig for meg om de lærer skulle til å si hva et demokrati er, men det er jo ganske farlig, men at de lærer å oppføre seg, det er dannelsesmandatet jeg syns

er det viktigste og det er det jeg tenker skal gjennomsyre all undervisning. Hvordan forholder vi oss til hverandre, hvordan oppfører vi oss overfor hverandre? Hvordan skal vi agere i et samfunn? Hvordan skal vi lese avisartikkel, hvordan skal vi kunne bruke det som står, slike generelle kompetanser og ikke den der spesifikke eksamenskompetansen

L2: Ja! Og at de skal ha motstandskraft, de skal ha evne til motstand. Vi skal skape en generell motstandskraft i befolkningen, gjennom undervisningen, det er vårt demokratiske mandat.

Det virker viktig for de to lærerne at elevene vet hvordan de skal agere i et samfunn og at de vet hvordan de skal orientere seg i samfunnet. Dette knyttes både til samhandling med andre og til informasjonskanaler slik som aviser. Evne til å vise motstand virker å være viktig og sentralt for lærerne. Dette legitimeres ved å knytte det til læreres demokratiske mandat. Denne gruppen lærer kan plasseres i spenningsforholdet mellom kompetanse og dannelse. På den ene siden er de orientert mot en kompetanse og kompetanse utvikling, på den andre siden er de også opptatt av en generell allmenndanning. Og i sær en oppdragene rolle.

Fokset på ferdigheter slik som å lese avisartikler, drøfte og argumentere legger opp til en instrumentell forståelse av mangfoldskompetanse. Lærerne operasjonaliseres således elevenes kompetanse i ferdigheter, hvilket en kan forstå som et mikroperspektiv der det handler om den enkeltes elevs ferdigheter. Således kan en forstå dette som en individualistisk tilnærming til mangfoldskompetanse. Likevel er det vært å merke seg at lærerne legger sosiokulturelle prinsipper for læring i sin metode for å utvikle elevenes ferdigheter. Lærerne er særdeles opptatt av samhandling som metode.

4.3 Hva kjennetegner lærernes undervisningspraksiser med tanke på mangfold?

Utvalget knytter mangfold i undervisning til følgende tema fra lærerplanen i samfunnsfag: individ og samfunn, kultur, sosialisering, identitet, fordommer og politikk. Gjennomgående uttrykker lærerne i dette utvalget av det mest «naturlige» å koble mangfold til i samfunnsfag

er kultur. Dette uttrykkes av lærere uavhengig av om deres forståelse for mangfold er bred eller smal. Beveger man seg mot konkrete undervisningsopplegg eller metoder kobler lærerne mangfold gjennomgående til arbeid med fordommer og identitet. Et fåtall av lærerne trekker frem strukturelle forhold og tema knyttet til likestilling og kjønn. Sosialisering blir stående som inngangsporten til å arbeide med kultur og dette knyttes til forholdet mellom individet i samfunnet. Alle deltakerne i undersøkelsen understreker at dette arbeidet fordrer diskusjon, dialog og refleksjon. En gruppesamtale skiller seg ut ved et fokus på samhandling og gruppearbeid som metode for å fremme mangfoldskompetanse hos elevene. En kan skille mellom tema, undervisningsform og individ-, strukturperspektiver på undervisningspraksiser i datamaterialet.

4.3.1 Hva jobber lærerne med når de arbeider med mangfold?

Da lærerne ble spurt om hvilke tema de mente var relevante i samfunnsfag knyttet et flertall av lærerne dette til det overordnede tema individ og samfunn og spesifikt til kultur. Slik sett virker det som lærerens forståelse av mangfold ikke kan sees i sammenheng med deres praksis og deres fagdidaktiske arbeid. Samtidig kan en argumentere for at et fokus på sosialisering i seg selv ikke betyr at det kun er et fokus på kultur. Likevel er det et poeng at kun én av åtte lærere eksplisitt nevner eksempelvis kjønn, religion og meningsforskjeller som viktig når man arbeider med mangfold. Enkelte av lærerne gir uttrykk for at det ofte handler om kultur og kulturforskjeller, men at de selv mener mangfold og mangfoldskompetanse inneholder flere elementer som de ønsker å belyse. Således reflekterer og problematiserer informantene dette. Videre trekker lærerne på politikk og demokrati som sentralt for dette arbeidet, de deltakerne som trekker på politikk og demokrati gjør dette i en form for problematisering av elevenes kunnskaper og ferdigheter knyttet til tema. Det ser også ut til å handle om lærernes opplevelser av elevenes forhold til politisk påvirkning, politisk deltagelse og makt.

Jeg tenker at det er jo veldig forskjellig i samfunnsfag hvilket tema man jobbet med og hvor lett det er å knytte til, men jeg tenker den perioden vi er inne i nå, politikk og da vi hadde om individ, samfunn og kultur, da er det åpenbare knagger å henge det på. Nå når vi har politikk for eksempel så er det mange aktuelle saker som på forskjellig vis kan knyttes til dette tema på. Jeg tenker en måte å gjøre det på, det å gjøre det faglig. For eksempel hvis noen har et problem, som i utgangspunktet kan være

personlig, tenker jeg da, er det greit? Hvem er det som kan bestemme og hvem kan gjøre noe med det? Det tenker jeg er en måte å gjøre det på (Lærer, 6).

Denne læreren viser hvordan man kan koble forskjellige tema til mangfold. Utsagnet illustrer lærerens kobling mellom mangfold, individ og kultur, men trekker frem hvordan det også er gjeldene for tema politikk og demokrati. En måte å forstå dette på er å ta for seg hvordan læreren bruker nyhetsbildet eller aktuelle saker som knytter seg til mangfold i undervisningen. Det er også et poeng at læreren tar utgangspunkt i elevene og særlig hvis noen har et problem. Deretter retter læreren lys mot handlingsrommet til elevene i det det handler om hvordan man kan forandre noe. Slik knytter læreren det individuelle problemet knyttet til mangfold inn i en fagligsammenheng som handler om makt, hvem som kan bestemme og hvordan elevene kan gjøre noe med dette. En kan også merke seg at læreren her operer innenfor et eksplorerende perspektiv gjennom spørsmål. En vet ikke om læreren henvender seg til elevene eller om dette viser til egen refleksjon, likevel er det et poeng at læreren løfter frem refleksjon og det undersøkende. I denne sammenheng, for denne læreren kan det se ut til at mangfold i seg selv ikke er et tema, men noe som en kan koble til andre ting fra lærerplanene. Dette kan på den ene siden tolkes som at mangfold gjennomsyrrer undervisningen, eller tolkes som en detematisering som for mindre plass i undervisningen. Utsagnet «*å gjøre det faglig*» (Lærer,6) kan indikere at det læreren forbinder med mangfold ikke i seg selv er «faglig». Dette kan i sin tur styrke fortolkningen om detematisering og at lærerne ikke kobler mangfold til faget samfunnsfag.

4.3.2 Arbeid med fordommer

Lærerne som knytter mangfold til fordommer trekker frem bevissthet som sentralt i dette arbeidet. Her kan en skille mellom de informantene som fokuserer på bevissthet knyttet til egne fordommer og de som trekker frem et strukturelt perspektiv som er opptatt av at elevene også skal se fordommene i sammenheng med historiske hendelser og samfunnsstrukturer. Bevisstgjør er sentralt for flere av lærere, enkelte trekker frem at dette kan skje ved å stille spørsmål til det etablerte og skriver seg således inn i en kritisk tradisjon (Røthing, 2017) Det er et skille mellom de lærerne som fokuserer på personlig identitet, bevissthet rundt egne fordommer og de lærerne som løfter frem forholdet mellom fordommer og strukturer i samfunnet.

Det jeg tenker er gøy i sosiologifaget er å bevisstgjøre dem, hva slags fordommer er det jeg har, hva er det for noen holdninger jeg har også prøve å oppløse dem. Nå snakker vi ganske bredt dannelsesmandat (Lærer, 1)

En annen tilnærming til arbeid med fordommer og holdninger tar også utgangspunkt i individet og dets verdier, holdninger og fordommer, men søker så å koble dette til samfunnsstrukturer. Læreren pendler mellom mikro og makro perspektiv hvor det individuelle blir inngangen til en forståelse utover det individuelle. Her pendler læreren mellom individ og samfunn i et forsøk på å bevisstgjøre elevene slik læreren uttrykker det:

På en eller annen måte handler samfunnsfag om å forstå seg selv, egen identitet, hvem man er og hvordan det går fra mikro til makro. Et eksempel om å jobbe med fordommer. Jeg pleier å ha en øvelse hvor jeg vil at de skal vise bilder av seg selv, men de skal lage noen forestilte bilder av roller, her tenker jeg også i forhold til det demokratiske, snakker man om arbeidslivet for eksempel, på denne skolen i forhold til etnisitet og motstand man kan møte med tanke på navn eller føler man seg representert i demokratiet osv. osv. (Lærer, 1)

Denne tilnærmingen til å jobbe med mangfold trekker både på et individ og et samfunnsperspektiv. Det handler både om å ta utgangspunkt i eget liv, men også å reflektere over mekanismer i samfunnet som kan ramme elevgruppen læreren snakker om. Ved å trekke frem diskriminerende forhold i samfunnet viser læreren forholdet mellom fordommer mellom mennesker og hvilke strukturelle føringer dette kan ha. Slik sett beveger enn seg fra mellom menneskelige relasjoner til forhold i samfunnet som kan forstås i sammenheng med hverandre. Selv om læreren vektlegger dette arbeidet, er det inntrykk av at formålet er å danne det vi kan forstå som kritiske borgere, elever med en kritisk bevissthet (Kumashiro, 2002)

Det er mange konkrete små ting man kan fokusere på, men jeg tenker det handler mye mer om en vekking av tanker, at vi ser de strukturene og hvordan vi kan motarbeide strukturene, hvordan kan vi få det samfunnet som tilrettelegger for størst mulig mangfold og muligheter for alle og en hver? (Lærer, 4).

Det er poeng at læreren er opptatt av strukturer, men også at dette ikke skal bli et «hinder» for elevene. Læreren påpeker balansegangen mellom determinisme og bevissthet, og knytter dette eksplisitt til elevgruppen.

Det (statistisk diskriminering) er vanskelig å snakke om. Jeg vil ikke være en snubletråd på veien, jeg vil ikke få de til å miste håpet, jeg vil at de skal ta kampen å se at det er muligheter. At ikke blir sittende på gjerdet. Jeg tror det er et av de store problemene, hvis du på en måte forventer at mulighetene dine er få, hvis du forventer at du ikke er ønsket i et samfunn, tar man den rollen og da blir det jo en selvoppfyllende profeti. Spørsmålet blir jo, hvordan gir man dem verktøyene da? (Lærer, 4).

Lærerens spørsmål kan på den ene siden forstås retorisk. På den andre siden stiller han et viktig spørsmål. Hvordan skal profesjonsutøvere gi elever som kan tilhøre en marginalisert gruppe «verktøy» til å «ta opp kampen» og endre samfunnet. Læreren mener dette er knyttet til strukturelle forhold, men at det er viktig å ikke gjennom dette føre til håpløshet og en identitetskonstruksjon eller en rolle uten muligheter. Utsagnet viser til et ønske om å gi elevene muligheter til å endre sin sosiale posisjon og kan i så måte fortolkes som et ønske om myndiggjøring (Freire, 1995). Læreren gir uttrykk for at dette er vanskelig og at han kanskje ikke har svarene på dette. Likevel, er det tydelig at kritisk bevissthet og strukturbevissthet blir stående som viktig «verktøy» for elevers myndiggjøring.

Individuelt arbeid med fordommer

4.3.3 Samhandling og gruppearbeid som metode

Enkelte av lærerne trekker frem gruppeoppgaver og aktiviteter i undervisningen som sentralt for arbeid med mangfoldskompetanse. De trekker frem at det handler om å møtes og at det i disse møtene skjer noe. Det handler om å øve seg på å diskutere, argumentere og samarbeide med alle elever. Den gruppen som snakker om dette knytter dette til å lede relasjonene i en klasse og knytter det eksplisitt til didaktikk og lærerens rolle som klasseleder. De har et fokus på relasjon og rammene rundt undervisningen, men er opptatt av at man gjennom praksis og praktiske øvelser tilegner seg ferdigheter og kunnskaper som de mener er sentrale. For denne gruppen blir lærerens rolle viktig og dette knyttes eksplisitt til didaktiske metoder og følgelig en metodikk.

L1: *Didaktisk så tenker jeg, det som ligger i trygg-aktiv-læring. Det handler jo om den her tilgangen til undervisning, at de hele tiden skal samhandle, at de skal drøfte, diskutere og argumentere. Ta andres holdninger og argumenter*

L2: *men også det du gjør (henvender seg til den andre læreren), slike ting som «fire hjørner», eller å trekke lapper. Også har vi den biten med å faktisk gjøre noe ...*

L1: *Jeg tenker hvert fall i undervisning at det kan være enkle ting. Altså mangfold er jo så stort begrep, men dette her med samhandling, at de blir satt i grupper og hele tiden skal jobbe sammen for å finne begreper, kommunisere sammen, finne ut av ting sammen. Det er en slags opplevelse av at disse øvelsene hvor de for lov til å diskutere og argumentere, jobbe sammen og diskutere, ja at det en del av en mangfoldskompetanse fordi de hele tiden møter hverandre på argumenter*

Samtalen mellom de to lærerne løfter frem hvordan mangfold og arbeid med mangfold handler om hva en faktisk gjør i klasserommet. Det handler om å eksponeres for å samarbeide med andre. De knytter dette til mangfoldskompetanse fordi elevene blir nødt til å samhandle og øve seg på å møte meninger, holdninger og verdier som kan stride med egne. Denne gruppen lærere knytter i så måte den brede forståelsen av mangfold til deres praksis i klasserommet. Her blir erfaring og øvelse viktige metoder for å tilegne seg mangfoldskompetanse. Det er verdt å merke seg at lærerne også uttrykker en opplevelse, det er noe som skjer når elevene samhandler og arbeider sammen. Mangfoldskompetanse handler i så måte ikke nødvendigvis om tematikk men former for samhandling. Dette kan en knytte til en interkulturell praksis der setter samhandling og relasjoner i fokus. Dette knytter seg til en forståelse av at samhandlingen med individer som er uenige eller forskjellige vil føre til en større intersubjektiv forståelse, som i sin tur er med på å bygge ned kategoriseringer og karakteristikk på gruppe nivå (Lund, 2018:91). Gjennom «møter», samhandling og interaksjon argumenteres det innenfor en interkulturell praksis for at dette fører til økt gjensidig forståelse mellom de samhandlingene (Portera, 2008).

4.3.4 Et strukturelt perspektiv

En av lærerne snakker om et strukturperspektiv, han vektlegger kunnskap om strukturer i samfunnet og at det er viktig at elevene oppøver seg en struktur bevissthet. De trekker frem at dette ikke fokuseres nok på i faget, men at dette er et viktig element når man snakker om mangfold. De knytter dette til mekanismer som genererer sosial ulikhet og historiske hendelser. Han er opptatt av at elevene skal forstå hvordan strukturerer i samfunnet er av betydning for individene. Lærerne reflekterer og problematiserer også hvordan dette skal arbeides med i deres klasser, eksempelvis med tanke på arbeidslivs diskriminering fordi deres elever kan oppleve statistisk diskriminering. De trekker frem at det er en balansegang mellom å være bevisst over strukturene, men at denne bevisstheten og kunnskapen ikke skal hemme elevene ved å at statistikken blir deres virkelighet. Han knytter dette til evne til å utøve motstand mot undertrykkelse, samt at endring av samfunnet. Det blir tydelig at det er elevene som skal forme samfunnet, men at lærerne som trekker frem strukturperspektivet er opptatt av at elevene skal reflektere over hva slags samfunn de ønsker seg. Lærerne som diskuterer dette perspektivet anvender en tilnærming som kjennetegnes ved retoriske spørsmål og sammenligninger mellom “den Andre” og de “privilegerte”, ut-gruppe og in-gruppe, kulturell hegemoni og marginaliserte.

I: Ja, hvordan kan man jobbe med struktur og strukturbevissthet da?

L4: Det synes jeg er tydeligst på kjønn, det letteste er ofte å ta utgangspunkt i det, synes jeg da. Der har man alle typer reklamekatalog og sånt, også kan man utvikle det. Hvem blir brukt og hvordan blir det brukt? Liksom hva ser man, ser du noen etniske? Hvem brukes til hva i ulike sammenhenger? Også kan man kanskje bevisst prøve å motarbeidet, her prøver vi å skape noe inkludering og bryte ned noen strukturer og ikke gjøre noe slikt det alltid har vært.

4.4 Typologier og idealtyper basert på det empiriske materialet

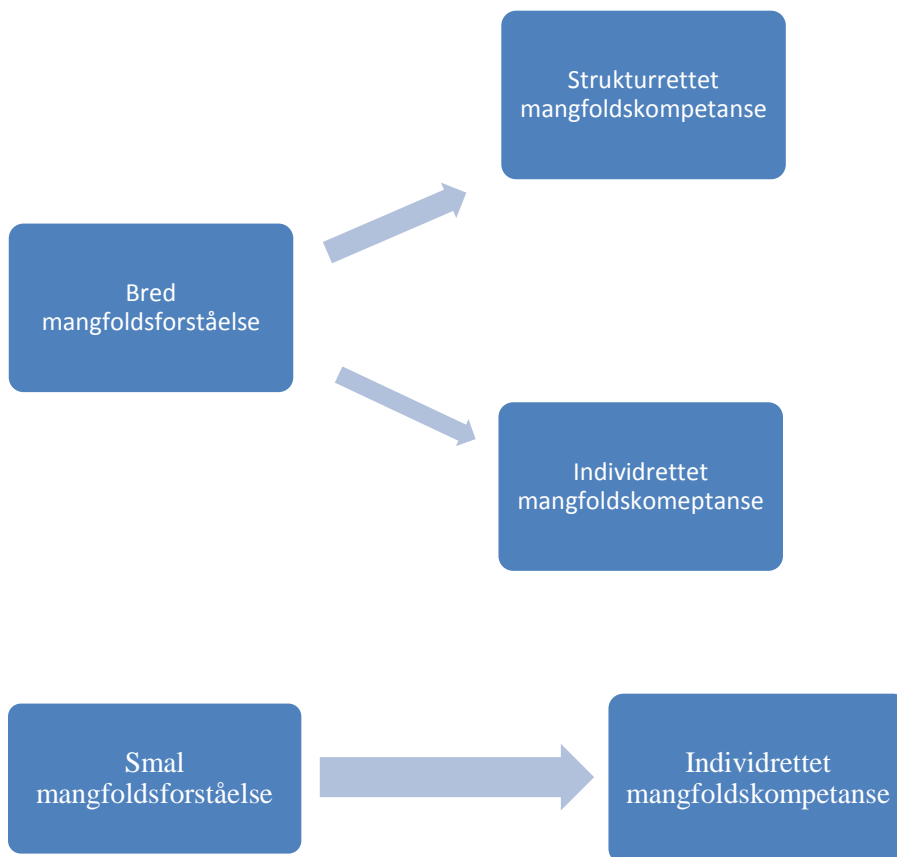
På bakgrunn av det empiriske materialet og analysen er det blitt utviklet typologier og idealtyper. Formålet med typologiseringen er å tydeliggjøre analysen. Ved å plassere forståelsene av mangfold, mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser fra datamaterialet i forskjellige figurer, kan dette være med på å løfte frem mønstre i materialet. Det er viktig å påpeke at jeg ikke ønsker å påvise kausale forhold, snarere er formålet å vise til likheter og forskjeller. I et forsøk på å utføre en analytisk generalisering på bakgrunn av det empiriske materialet i form av idealtyper. Er det viktig å påpeke at formålet ikke er å påvise kausale forhold. Snarere handler dette om at tydeliggjøre det som sammenfaller i materialet.



Figur 1: Smal og bred forståelse av mangfold.

Av analysen fremkommer det to forståelser av mangfold. Pilene illustrer at det her er et kontinuum, et spekter som intervjupersonenes forståelser av mangfold kan plasseres etter. Det blir viktig å presisere at overgangene er flytende, og flere av lærerne i utvalget kan plasseres et sted mellom den smale og den brede. Og i enkelte tilfeller vil det være avhengig av om samtalen handler om forståelse av mangfold, undervisningspraksis eller forståelse av mangfoldskompetanse. Likevel, er det hensiktsmessig med et analytisk skille. Dette da det ser ut til å være av betydning for hva slags undervisningspraksiser lærerne fører. Det fremkommer av analysen at lærerne som opererer med en bred forståelse av mangfold i de

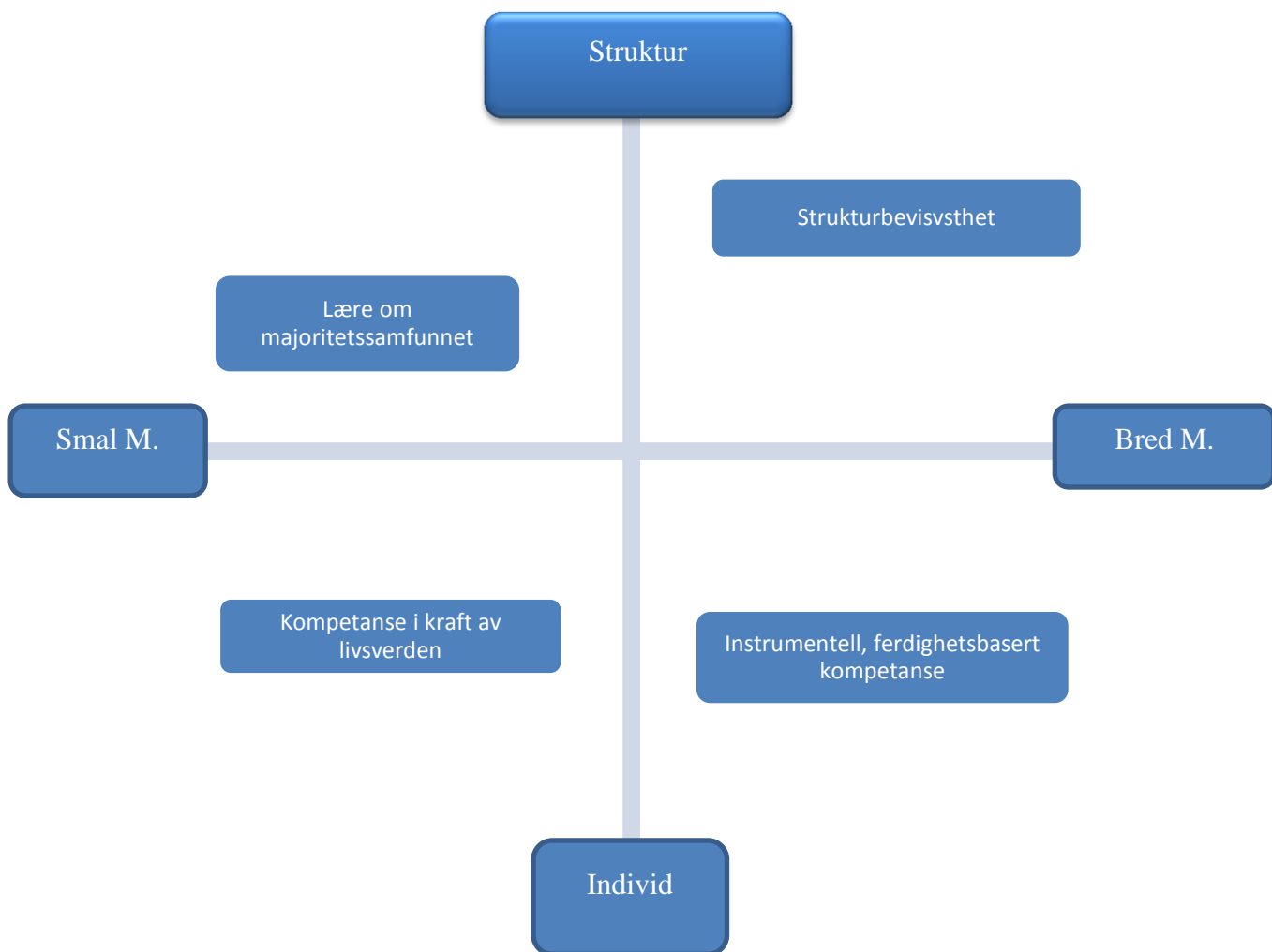
fleste tilfeller arbeider struktur og/eller individrettet med tanke på deres undervisning knyttet til mangfold. Dette kommer til uttrykk når lærerne i utvalget forklarer hvordan de arbeider med fordommer, stereotypier og også når de reflekterer over deres forståelse av mangfoldskompetanse. De er generelt opptatt av mikro og makro forhold og trekker frem strukturbevissthet og kritisk bevissthet som sentralt for mangfoldskompetanse. Lærerne som faller inn under idealtypen «smal forståelse av mangfold» er på sin side opptatt av relasjoner mellom elever og tar utgangspunkt i individet når de arbeider med fordommer. Det er også vært å merke seg at ordet struktur eller makronivå ikke ble nevnt av de respektive lærerne. Av den grunn viser illustrasjonen kun én pil i retning individrettet undervisning.



Figur 2: Illustrerer forholdet mellom smal og bred mangfoldsførståelse og mangfoldskompetanse

Siste modell illustrerer lærernes forståelse av mangfoldskompetanse. Den smale og den brede forståelsen av mangfold representerer ytterpunktene langs den vannrette linjen, mens den loddrette linjen representerer struktur og individ. Former for kompetanse er så plassert etter

dette. Her er det igjen vært å merke seg at dette kan være flytende, men tendensen i materialet er slik at lærerne som forstår mangfold i en smalere forstand, de som legger kultur og kulturforskjeller til grunn, knytter mangfoldskompetanse til «Å lære om majoritetssamfunnet» og en forståelse av at deres elever har mangfoldskompetanse «I kraft av deres livsverden». «Å lære om majoritetssamfunnet» knytter lærerne til kunnskap om politisk påvirkning og hvordan man kan utøve makt, den er derfor plassert mot struktur. «Kompetanse i kraft av livsverden» tar utgangspunkt i individ og er derfor plassert på den nedre delen av skjema. Den «Instrumentelle og ferdighetsbaserte kompetansen» plasseres mellom individ og bred forståelse av mangfold. Lærerne som er opptatt av ferdigheter i form av å kunne drøfte, argumentere og eksempelvis å skrive avisinnlegg er lærere som gir uttrykk for en bredforståelse av mangfold. Likevel, kan en argumentere for at deres forståelse av mangfoldskompetanse handler om individet og individuell utvikling.



Figur 3: Illustrere forholdet mellom mangfoldskompetanse og forståelser av mangfold

Avslutningsvis, illustrerer modellen at det er stor variasjon blant lærerne i utvalget når det kommer til deres forståelse av hva mangfoldskompetanse. Her er det store sprik. Samtidig viser modellene også at forståelsen av mangfold som bred eller smal kan hjelpe oss å kartlegge de ulike kompetanse forståelse og ikke minst om hovedfokuset er knyttet til strukturelle forhold eller om det tar utgangspunkt i individet. Som vi ser av modellene er det mange ting som peker på en individuell tilnærming til arbeid med mangfold. Og at de fleste enten pendler mellom individ – struktur, eller ligger tett opp til en individuell tilnærming. Det virker også være slik at lærerne som plasseres innenfor en bred forståelse av mangfold, når det er snakk om mangfoldskompetanse ligger et sted mellom smal og bred. Dette illustreres i modell 3. Mest fremtredende er kanskje likevel, variasjon i materialet. Det virker ikke å være entydig hvordan lærere forstår mangfold og mangfoldskompetanse. Det virker heller ikke å være entydig eller klarhet i deres undervisningspraksis knyttet til mangfold.

5 Diskusjon

I det følgende vil enkelte av studiens funn bli diskutert. Individrettet og strukturrettet mangfoldskompetanse og dets betydning for skolens mandat. Deretter mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser, her vil jeg ta sikte på å diskutere hvordan vi kan forstå bruddet mellom lærernes forståelser av mangfoldskompetanse og deres beskrivelser av deres undervisningspraksiser. I lys av teoretiske perspektiver og i samtale med tidligere forskning vil de ulike tilnærmingene til mangfold og mangfoldskompetanse bli problematisert.

5.1 Individ- og strukturrettet mangfoldskompetanse

I figur 3, opereres det med en skillelinje mellom struktur og individ. Det analytiske skillet, illustrerer retningen for lærernes mangfoldskompetanser. De forskjellige forståelsene av mangfoldskompetanse har ulike formål og tilnærminger til mangfold. Dette betyr at de ulike idealtypene inneholder forskjellige forståelser av hva mangfoldskompetanse innebærer og kan fortelle oss noe om hva lærerne mener er viktig for deres elever. Individ og strukturperspektiver leder opp til en diskusjon om skolen og samfunnsfagets mandat i møte med mangfold. Av den grunn er det viktig å løfte frem hva de forskjellige forståelsene av mangfoldskompetanse kan bety i en bredere kontekst.

På bakgrunn av analysen er det identifisert tre forståelser av mangfoldskompetanse som forstås som individrettet. «Kompetanse i kraft av livsverden», «Lære om majoritetssamfunnet» og «Instrumentell, ferdighetsbasert kompetanse». De forstås som individrettet fordi de tar utgangspunkt i enkeltmennesket og enkeltmenneskets ferdigheter og kunnskaper, som lærerne anser som viktig i dagens samfunn. Strukturrettet mangfoldskompetanse innebærer på sin side kunnskap om strukturerer og baserer seg på en forståelse av at kunnskap om strukturerer fører til endring.

5.1.1 Hva betyr dette for skolens mandat i møte med mangfold?

Den individrettede forståelsen av mangfoldskompetansen som fremkommer i denne studien tar sikte på å gi elevene ferdighet og kunnskaper som lærerne anser som viktige i dagens samfunn. Med andre ord, peker en individuell tilnærming til mangfoldskompetanse på elevene og hvordan elevene skal endres og stimuleres til å være en del av samfunnet. Dette

kan forstås som en kvalifiserende og en sosialiserende (Biesta, 2011) tilnærming til undervisning. Lærerne som hevder at elevene mangler kunnskap om majoritetssamfunnet kan plasseres innenfor en “problemløsningsteori” (Tolo, 2014). Dette betyr at man operer innenfor eksisterende strukturerer i et gitt system. Med et slikt utgangspunkt behøver ikke systemet og strukturerer å forandres (Tolo, 2014). Det er snarere elevene som skal tilegne seg kunnskaper og ferdighet for eksempelvis å “lykkes” i samfunnet. I så måte blir formålet med opplæringen å føre en tilpassings pedagogikk som tar sikte på å gi elevene verktøy, ferdighet og kunnskaper slik at de er “tilpasset” samfunnet. I møte med mangfold kan dette bety at mangfoldet ikke blir ivaretatt og tilrettelagt for. På et institusjonelt nivå kan dette bety at skolen ikke behøver å ta et oppgjør med diskriminerende, andregjørende og ekskluderende praksiser. Spørsmålet er i så måte om skolens oppgave er å tilpasse, kvalifisere og sosialisere elever inn i et system, til forskjell fra å ta sikte på og samtidig utfordrere og endre udemokratiske prosesser i samfunnet.

Samtidig er det viktig å understreke at en individuell tilnærming til mangfoldskompetanse ikke er ensbetydende med en tilpassings pedagogikk. Poenget er snarere at en slik tilnærming ikke nødvendigvis inviterer til problematisering av samfunnsstrukturer, maktrelasjoner og endring. En individuell tilnærming til mangfoldskompetanse muliggjør endring av enkeltmennesket og kan føre til holdningsendringer og det kan gi elevene agens. Med dette mener jeg at ferdigheter og kunnskap om majoritetssamfunnet kan bidra til å åpne opp handlingsrommet for elever. Med tanke på mangfold, vil dette bety at samfunnsfaget skal endre elevene slik at de på best mulig måte kan orientere seg i samfunnet.

Dette leder opp til spørsmål om formålet med opplæring. Fra et antidiskriminerende og maktkritiskperspektiv vil undervisning som kun retter seg mot individet ikke muliggjøre endringer av prosesser som forstås som undertrykkende. Dette da undervisning som kun tar sikte på å styrke elevenes ferdigheter, eller undervisning som kun tar sikte på å kvalifisere elever ikke fordrer en kritisk bevissthet eller fordrer endring på samfunnsnivå. I møte med mangfold, kan dette for eksempel bety at det ikke inviteres til å kritisk undersøke betydningen av normer, annerledesgjørende prosesser, eller hvordan samfunns strukturerer påvirker individer. Dette kan bety at undervisningen ikke legger til rette for eller åpner opp for mangfoldet, i kraft av å ikke invitere elevene til å reflektere over eksempelvis at det som oppleves som “naturlig” for oss, ikke behøver å være slik. For mangfold kan dette bety at

“normalitet”, blir målet, snarere enn å utvide “normalen”, hvilket følgelig vil være avgjørende for å sikre mangfold og for endring av annerledesgjøring. I så måte stimuleres ikke elevene til endringsrettede prosesser, hvis undervisningen kun retter seg mot ferdigheter eller kvalifisering som i utgangspunktet er tilpasset majoritetskulturen, privilegerte grupper eller identiteter, står skolen i fare for å opprettholde hegemonier (Gramsci, 1971:45). I møte med mangfold vil dette bety at “normalitet” forsterkes, således reproducerer skolen privilegier og identiteter, som i sin tur marginaliserer andre (Kumashiro, 2002).

Samtidig er ferdigheter slik som å kunne lytte, vurdere, videreutvikle innspill fra andre, argumentere, sammenligne og drøfte, er sentrale deler av samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018:11). Dette fremkommer av formålet med faget, og i kraft av Fagfornyelsen, der kompetanse begrepet inneholder en ferdighetsdimensjon, kunnskapsorientering, refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019:11). Dette er et sentralt poeng, fordi samfunnsfagets mandat har minst to dimensjoner. Det skal stimulere elevene til økte ferdigheter og det skal stimulere elevene til kritisk bevissthet og et aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2013:2). Dette betyr at skolen skal tjene minst to formål.

Poenget i denne sammenheng er at den individuelle tilnærmingen til mangfoldskompetanse, tar sikte på å styrke elevenes ferdigheter, eller søker å gi elevene kunnskap om majoritetssamfunnet. Når mangfoldskompetanse operasjonaliseres til arbeid med ferdigheter, slik det fremkommer i denne studien, blir det viktig å kritisk undersøke hva dette betyr for samfunnsfaget. Og kun å ta sikte på å styrke elevens ferdigheter kan problematiseres, slik Skrefsrud (2018:38) påpeker, risikerer man at dette går på bekostning av innholdet og i forlengelsen av dette blir tilpasset majoritetskulturen. Med andre ord, kan undervisning som konsentrerer seg om ferdigheter risikere å ikke ta innover seg betydningen av å endre innhold, dette kan ifølge Skrefsrud (2018) bety at det ikke vies plass til kritisk vurdering av lærestoffet og formålet med lærestoffet (34).

I møte med mangfold kan dette bety at skolen opprettholder ulikhetsskapende mekanismer. Til grunn for dette ligger en forståelse av at skolen som institusjon gjennom praksis og innhold føres på enkelte grupperes premisser, hvilket betyr at skolen opprettholder eksisterende maktforhold i samfunnet (Banks, 2009, Koj, 2014, Phil, 2010). Av den grunn tas det til ordet

for at skolens innhold og praksis må endres for å få bukt med ulikhetsskapende mekanismer (Banks, 2009, Kojj, 2014, Phil, 2010). Dette betyr at skolen som institusjon, skolens innhold og praksis må endres i møte med mangfold. I så måte skiftes blikket fra endring hos eleven til endring på institusjon og samfunnsnivå. Med dette mener jeg at den individuelle tilnærming til mangfoldskompetanse som fremkommer i denne studien kan sees i lys av en diskurs som retter seg om enkeltmennesket og bidrar til endring på individnivå på samfunnets premisser. I så møte, handler samfunnsfaget om å gi elevene verktøy og ferdigheter til å orientere seg i samfunnet. Med dette som utgangspunkt, vil jeg argumentere for at en slik tilnærming alene ikke tjener hele formålet med faget.

Den strukturrettede mangfoldskompetansen representerer på sin side en annen forståelse av samfunnsfagets mandat. Lærerne som er opptatt av strukturbevissthet knytter dette til endring og at elevene skal forme samfunnet og kjempe for det samfunnet de ønsker seg (Lærer, 4). For samfunnsfaget vil dette bety at opplæringen skal gi elevene evner til å se strukturer og til å endre samfunnet. En slik forståelse baserer seg som nevnt på en forståelse av at kunnskap om strukturer fører til endring, dette har imidlertid også noen begrensinger. I førsteomgang handler dette om forestillingen om at kunnskap fører til handling (Kumashiro, 2002:48). Dette da kunnskap om strukturer ikke nødvendigvis fører til vilje eller evne til å handle (Ibid.). Til dette argumenterer Kumashiro (2002), for å trekke på postkolonial og psykoanalytiske teorier for å skape endring hos elevene og samfunnet. Innenfor en slik tilnærming, er elevene nødt til å inngå i tanke og handlingsprosesser som aktivt endrer diskurser og måter å tenke på (Kumashiro, 2002:50). For samfunnsfagets mandat vil dette bety at etablerte diskurser, tankesett og kunnskapsproduksjon må reflekteres over. Dette betyr at undervisningen, pensum, lærerplaner og innhold må sees i lys av hva det forteller noe om, og hva det ikke sier noe om. Til grunn for en slik forståelse er at all kunnskap er delvis, “knowledge as partial” (Kumashiro, 2002). For samfunnsfaget, vil dette bety at formålet med faget vil være avlæring, refleksjoner og tankemåter som inviterer elevene og læreren til å ta for seg hva vi ikke vet.

På bakgrunn av analysen argumenteres det for at skille mellom individ og strukturrettet mangfoldskompetanse leder opp til spørsmål om samfunnsfagets og skolens mandat. En individuell tilnærming til mangfoldskompetanse kan plasseres innenfor en kvalifiserende diskurs som tar sikte på å gi elevene ferdigheter og evner til å ta del i samfunnet. Endringen retter seg i så måte mot elevene. Den strukturrettede mangfoldskompetansen tar på sin side

sikte på å endre samfunnsstrukturen, gjennom kunnskap om strukturerer. Dette betyr at formålet med faget i så måte blir å endre samfunnet.

Til dels, kan disse tilnærmingene stå i et spenningsforhold til hverandre, samtidig skal samfunnsfaget av lærerplanen og Generell del, kunne tjene begge formål, dette betyr at begge tilnærmingene bør inngå i undervisningen. I denne studien, fremkommer det vi kan forstå som en overvekt av individuelle tilnærminger til arbeid med mangfold, dette betyr at pendelen mellom individ og struktur kan styrkes. Funnene indikerer at lærerne i de fleste tilfeller tar utgangspunkt i individet og at en strukturbevissthet hos lærere og elever med fordel kan styrkes. Når Norsk skole bygger på verdier om likeverd og likestilling, og har et mål om å endre diskriminerende praksiser (Utdanningsdirektoratet, 2015) er det avgjørende at strukturbevissthet og undervisnings som gi elevene handlingsmuligheter også inngår i mangfoldskompetansen som skolen gjennom lærerne ønsker å gi elevene.

Videre er det et poeng at dette alene ikke fører til endring, i så måte argumenteres det for at inkludering av flere perspektiver, en pluralistisk tilnærming til undervisninger vil muliggjør flere deler av samfunnsfagets mandat. Hvis samfunnsfaget skal lykkes i å fremme likestilling, likeverd og mangfold og gjøre elevene i stand til å handle og endre samfunnet, vil det være avgjørende at strukturbevissthet, kunnskap om strukturerer, kritiskbevissthet og handlingskompetanse, i tillegg til ferdigheter inngår i opplæringen.

5.2 Mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser

Et annet poeng jeg ønsker å løfte frem i denne sammenheng, er forholdet mellom mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser. På bakgrunn av lærernes beskrivelser av deres undervisning fremkommer det forskjellige måter å arbeide med mangfold og mangfoldskompetanse. Det interessante i denne sammenheng er hvordan lærernes beskrivelser av sine undervisningspraksiser ikke nødvendigvis sammenfaller med deres forståelse av mangfoldskompetanse. Dette betyr at det lærerne skisserer som mangfoldskompetanse ikke kommer til uttrykk når de beskriver deres undervisningspraksiser. Med andre ord, er tendensen i materialitet at lærernes forståelser av mangfoldskompetanse varierer, men at deres skildringer av undervisningspraksiser ser ut til å være like. Dette kommer til uttrykk ved at lærere som eksempelvis er opptatt av strukturbevissthet og

kunnskap om strukturerer beskriver undervisning som handler om individuelle fordommer og identitet. Det er også slik at alle lærerne knytter undervisningen til kultur når de forteller om deres undervisning, derimot var det få av lærerne som ga uttrykk for at mangfoldskompetanse handlet om kultur. Dette fremstår som brudd mellom forståelser av mangfoldskompetanse og beskrivelsene av undervisningspraksisene. Det er altså er spørsmål om lærernes undervisningspraksis muliggjør mangfoldskompetanse lærerne tar sikte på å gi elevene. Jeg vil benytte meg av to eksempler for å illustrere bruddet mellom mangfoldskompetanse og beskrivelser av undervisningspraksiser. Deretter vil formålet med diskusjonene være å sette søkelys på mulige forklaringer. Hva er det som virker avgjørende for lærernes praksis? Til dette har jeg identifisert mulige forklaring, som følgelig har implikasjoner for samfunnsdidaktikk.

Undervisningspraksisene lærerne beskriver kan deles inn etter hvilke tema de arbeider med, hvilke metoder de anvender og til slutt hvilken tilnærming de har til tematikken. Læreres anerkjennelse av kulturelt mangfold er av betydning for undervisningspraksiser, og kan muliggjøre undervisning som kommer elevene til gode (Banks, 2009, Gay, 2015, Kumashiro, 2002). Følger man argumentasjonen om at kultur er av betydning for læring og i forlengelsen av dette, at elever må undervises på deres egen kulturs premisser, er anerkjennelse av et kulturelt mangfold vesentlig (Ibid.) I denne studien anerkjenner alle intervjupersonene kulturelt mangfold. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne tar utgangspunkt i sin elevgruppe når de beskriver sin forståelse av mangfold, og dette kommer til uttrykk ved at de knytter arbeid med mangfold til undervisning om kultur. Da intervjupersonene fikk mulighet til å beskrive sine undervisningspraksiser knyttet til mangfoldstematikk, trakk alle intervjupersonene frem kultur og sosialisering som tema fra lærerplanene. Når kultur kommer til uttrykk som det undervisning knyttet til mangfold beskjeftiger seg med, er det viktig å trekke frem hvordan lærerne underviser om kultur, og deres forståelser av kultur.

Lærernes beskrivelser av deres undervisning om kultur kjennetegnes ved et fokus på kulturelt mangfold og sosialisering. Dette betyr at lærerne vektlegger kultur i deres undervisning. Dette kan bidra til økt kunnskap, synliggjøring og bevisstgjøring om kultur og kulturforskjeller for elevene (Kumashiro, 2002). Dette stiller imidlertid krav til hvilken forståelse av kultur som legges til grunn. Likefult, kan undervisning som setter kultur og kulturforskjeller i sentrum bidra til å opprettholde forestillinger om «de Andre» (Kumashiro, 2002, Røthing, 2017). Ved

å konsentrere seg om kultur og kulturforskjeller, særlig uten et blikk for kompleksiteter og en multiplert forståelse av identiteter, står man i fare for å bidra til en forståelse av kultur som statisk, og determinerende (Baumann, 1999, Kumashiro, 2002, Schjetne, 2018).

Faren ved dette er tosidig. På den ene siden kan dette bidra til å opprettholde stereotypiske forestillinger om respektive grupper og/eller kollektive identiteter (Røthing, 2017:24, Schjetne, 2018:114). Samt kan dette bidra negativt til minoritetselvers identitetsdanning (Portera, 2008). Dette kan komme til uttrykk ved at elever blir representanter for «sin» kultur i undervisningen, i så måte vil eleven bli «eksperten» (Kumashiro, 2002, Portera, 2008). Dette kan på den ene siden oppleves som meningsfullt for eleven, og en sjanse til å oppleve mestring. Samtidig som det har en slagside da dette kan bidra til en forventning om hvordan en «bør» være, på bakgrunn av fremstillingen av «sin» kultur (Kumashiro, 2002). Her befinner en seg i spenningsforholdet mellom å føre en undervisning på elevenes kulturelle premisser, som baserer seg på en forståelse av at det finnes kollektive identiteter, og en forståelse av identitet som flytende og sentralt for at individet skal kunne frigjøres fra sin «antatte» og tilskrevne identitet.

Lærerne i denne studien har en tilnærming til undervisning om kultur som sosialisering. Slik det fremkommer av gruppesamtalen «*Ja, det blir ofte om kultur da, kultur som sosialisering i andre kulturer, en salgs resosialisering*» (Lærer, 2). Kultur som sosialisering, kan minne om en forståelse av kultur som blant annet er problematisert av Baumann (1999). I første omgang problematiseres en forståelse av kultur som bestemte verdier, skikker, oppfatninger, holdninger og tradisjoner. Videre settes det søkelys på en oppfatning av dette som stabilt over tid og noe som overføres fra generasjon til generasjon (Schjetne, 2018). En tilnærming til kultur gjennom sosialisering og slik læreren gir uttrykk for, som sosialisering i andre land, kan sees i lys av en forståelse av kultur som en «støpeform» eller en «kopimaskin» (Baumann, 1999:25). Dette kan bety at kultur fremstilles som lite foranderlig og at medlemmer av en kulturell gruppe alltid har de samme verdiene, holdningene og levemåtene (Schjetne, 2018:114-115). Å undervise om kultur gjennom sosialisering, betyr ikke nødvendigvis at kultur fremstilles som statisk og determinerende. Samtidig kan en forståelse av kultur som sosialisering fremstille kultur som overførbart, og som en fast enhet individer blir opplært til å være en del av.

Lærerne i denne studien er imidlertid opptatt av at elevene skal tilegne seg en forståelse av kultur som prosessuell (Schjetne, 2018). Dette betyr at man forstår kultur som flytende, i et kontinuum og ikke som kategoriske avgrensninger (Eriksen, 2010, i Schjetne, 2018). Lærerne ønsker å bidra til en forståelse av kultur der man tar innover seg hvordan det også er variasjon innenfor kulturer og i menneskers liv. Dette vitner om en forståelse av kultur som tar høyde for at alle praktiserer kultur forskjellig, til enhver tid, både mellom individer og hos individet (Baumann, 1999:84). Slik jeg forstår lærerne, ønsker de ikke å opprettholde stereotypiske forestillinger om kulturelle grupper, eller å forsterke kulturelle forskjeller. Dette kommer eksplisitt til uttrykk når lærerne snakker om mangfold. Lærerne ønsker at elevene skal «*se kultur som noe mer enn mat og klær*» (Lærer 2) og understreker at det er viktig at kultur ikke blir redusert til dette. Men andre ord besitter lærerne kunnskap om og en forståelse av at en essensialistisk fremstilling av kultur er problematisk og ikke ønskelig. De vil at elevene skal evne å se kultur som prosessuell, flytende og dynamisk. Spørsmålet er snarere om dette kommer til uttrykk i deres beskrivelser av deres undervisningspraksiser. Når lærerne forklarer og beskriver hvordan de arbeider med kultur i samfunnsfag, ser det imidlertid ut til at de opererer med statiske og til dels determinerende forståelser av kultur. Således indikerer dette et brudd mellom formål, forståelse og praksis.

Der ingen av intervjupersonene trekker frem kunnskap om kultur som sentralt for mangfoldskompetanse, gir derimot alle lærerne uttrykk for at kompetansemål som omhandler kultur fra lærerplanen er mest sentralt for mangfoldsundervisningen. Her er det også vært å merke at lærerne som er opptatt av at mangfoldskompetanse handler om strukturbevissthet også knytter mangfoldsundervisning til undervisning om kultur, uten å gi uttrykk for at de inkludere eksempelvis maktkritiske perspektiver i undervisningen om kultur.

Videre er lærernes forståelse av kultur av betydning i denne sammenheng, lærerne er tydelige på hvordan de ønsker at elevene skal tenke om kultur. Når de snakker om undervisning kommer dette derimot ikke tydelig til uttrykk. Av den grunn vil jeg argumentere for en diskrepans mellom lærernes forståelse av mangfoldskompetanse og deres undervisningspraksiser. Sagt på en annen måte, ser det ut til at lærernes konseptualisering av mangfoldskompetanse ikke nødvendigvis henger sammen med deres beskrivelser av undervisning. Av denne studien fremkommer det stor variasjon i forståelser av mangfoldskompetanse, samtidig fremkommer det store likheter ved tilnærmingen til

mangfoldsundervisningen. Dette betyr følgelig at forståelsen ikke nødvendigvis er av betydning for lærernes praksis. Dette kan forstås som et «brudd» mellom lærenes forståelse av mangfoldskompetanse og deres beskrivelser av undervisningspraksiser.

For å illustrere bruddet mellom lærernes forståelse av mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser, benytte jeg meg av et annet nærliggende eksempel. Av den ene gruppesamtalen fremkommer det en forståelse av mangfoldskompetanse som omhandler evne til å si ifra og å kunne utøve motstand i samfunnet. Lærerne er opptatt av at elevene skal kunne stille seg kritisk til «en herskende kultur» (Gruppesamtale). I tillegg er lærerne opptatt av at elevene skal kunne være i stand til å si ifra og utøve motstand, dette kan vi forstå som en form for handlingskompetanse. Der lærerne referer til en herskende kultur og hegemonier kan dette forstås som et verdensbilde der noen dominerer over andre, altså at noen er undertrykket. Med et slikt utgangspunkt, kan en argumentere for at maktkritiske perspektiver gjør deg gjeldene. Således, indikerer dette at lærerne kan plasseres i en kritisk tradisjon, med et ønske om å skape endring. Samt at elevene har kunnskaper, ferdigheter, evne og vilje til å gjøre dette. I lys av normkritiske perspektiver (Røthing, 2017) og typologier skrevet frem av Kumashiro (2002), er det mulig å skrive frem hvordan undervisningen kan bidra til elevens myndiggjøring og kritisk bevissthet hos elevene.

Da de samme lærerne fikk mulighet til å beskrive og forklare hvordan de arbeider med mangfold og mangfoldskompetanse i samfunnsfagene var de opptatt av gruppearbeid og samhandling som metode for å øke elevenes mangfoldskompetanse. Dette begrunnet de i at elevene til enhver tid var nødt til å møte andres meninger, holdninger og argumenter. Dette kan vi knytte til en interkulturell tilnærming. Hvor man setter interaksjonene mellom individer i sentrum (Portera, 2008:486). Lærerne hadde en opplevelse av at gruppeoppgaver og øvelser der elevene er nødt til å samarbeide, samhandle, diskutere og argumentere fører til økt mangfoldskompetanse. I lys av interkulturell kompetanse (Byram, 2008), ser det ut til at lærernes undervisningspraksis treffer godt med tanke på å utvikle elevenes evner til interaksjon og samhandling. Lærerne er også opptatt av at elevene skal kunne ta til seg andres argumenter, hvilket en kan knytte til «interkulturell empati» og «evne til å lytte og observere» (Dearforff, 2004:173). Slik sett kan en plassere de respektive lærernes undervisningspraksis tett opp til en interkulturell pedagogisk tilnærming. Dette da undervisningspraksisen som fremkommer av gruppesamtalen handler om samhandling, interaksjon og gruppearbeid.

Spørsmålet er om undervisningsmetoden muliggjør mangfoldskompetansen lærerne har ambisjoner om å gi elevene. Som i dette tilfellet var evne til å utøve motstand og en det vi kan forstå som en kritisk bevissthet til hegemonier, ideologier, tankesett og normer.

Hvis en ønsker at elevene skal tilegne seg en kompetanse som gjør de i stand til å si ifra når noen «(...) prøver å kontrollere dem» (Lærer, 1), er det en forutsetning at elevene for muligheten til å oppøve seg en kritisk bevissthet (Kumashiro, 2002:45). Dette betyr at læreren må inkludere kritiske perspektiver i undervisningen (Røthing 2017:21). Dette kan eksempelvis gjøres ved å anvende kritiske analyser av normer, generaliseringer eller tatt-for-gitt-heter (Røthing, 2017:21). Altså, virker det vesentlig for å oppøve elevers kritiske bevissthet at undervisningen er gjennomsyret av kritiske perspektiver og en kritisk analyse må legges til grunn.

Forut for en kritisk bevissthet er kunnskap om undertrykkende strukturer og ikke minst maktrelasjoner (Kumashiro, 2002). I dette ligger en forståelse av at det som oppleves som «normalt» er sosialt konstruert og at tanker, holdninger, verdier og kunnskap også innebærer elementer av ideologi (Kumashiro, 2002). Når lærerne knytter mangfoldskompetanse til definisjonsmakt «(...) i stedet for at det blir sånn at noen for bestemmer hva alle andre skal tenke» (Lærer, 2). Kan dette tolkes som et ønske om å utfordre *status quo* med tanke på holdninger, normer, verdier og kunnskap. En antiundertrykkende pedagogisk tilnærming til dette, inneholder to elementer. Som nevnt må undervisningen gi elevene kunnskap om undertrykkelse, og ta utgangspunkt i at «normalitet» er ideologisk betinget, for å skape endring krever dette at undervisningen gir elevene mulighet til å tilegne seg tankesett som muliggjør handling (Kumashiro, 2002:46). Med andre ord må undervisningen gi elevene en handlingskompetanse og strategier for å stå i mot undertrykkelse (Ibid.). Dette betyr at undervisning må sette elevers muligheter for handling i sentrum, og at dette må øves på. For det første handler dette om kunnskap og evne til å se at noe kan være annerledes (Røthing, 2017), for det andre krever dette undervisningspraksiser som gir elevene erfaringer og evne til å handle i møte med undertrykkelse og ferdigheter til å «(...) formulere effective plans for action» (Kumashiro, 2002:46).

Når lærerne beskriver sin undervisningspraksis ser det ut til at samhandling, gruppearbeid og ferdigheter er av betydning. Dette er følgende elementer som kan inngå i en

mangfoldskompetanse, det interessante elementet er at lærerne ikke nevner kritisk refleksjon omkring makt, kunnskap og ideologier, eller at undervisningen omhandler normer og normkritikk hvilket ville vært nærliggende å anta kunne bidra til elevenes utvikling av en mangfoldskompetanse som tar sikte på å skape motstandskraft og evne til å tenke annerledes eller utfordre de med makt slik lærerne ga uttrykk for at mangfoldskompetanse handler om. Dette indikerer at lærerne ønsker en form for mangfoldskompetanse, mens deres beskrivelser av undervisningspraksiser inneholder andre elementer.

5.2.1 Hvordan kan vi forstå bruddet mellom forståelser av mangfoldskompetanse og undervisningspraksiser?

Forskningsspørsmålene i denne studien har tatt sikte på å få innsikt i hvordan lærere forstår mangfold og mangfoldsforståelse, samt læreres beskrivelser av deres undervisningspraksis. Studien indikerer at lærernes forståelser ikke virker å være av stor betydning for deres undervisningspraksiser. Dette leder opp til spørsmål om hva som er avgjørende for undervisningspraksisene. Funnen i denne studien peker på to mulige forklaringer. I førsteomgang referer lærerne til lærerplanen og kompetansemål når de forteller om deres undervisningspraksis. Dette kan bety at kompetansemålene er av betydning for undervisningen. Videre gir enkelte av lærerne uttrykk for at de ikke besitter svarene og at det er vanskelig å sette ord på hva mangfold er og hvordan det kan arbeides med i samfunnsfag. Dette kan forstås som et uttrykk for manglende kompetanse, være seg didaktisk eller analytisk, altså kan dette bety at mangel på språk, teoretiske perspektiver eller konkret didaktisk kunnskap knyttet til mangfoldstematikk.

5.2.2 Kompetansemål som gjelder?

Lærerne refererte til spesifikke kompetansemål under gruppeintervjuene og enkeltintervjuene når de fortalte om deres undervisningspraksis. Dette kan bety at kompetansemål og fortolkninger av kompetansemål er styrende for lærernes undervisningspraksiser. Lærerplaner og kompetansemål kan sies å være åpne, dette betyr at det ikke er gitt hva lærerplanen mener, dette betyr at undervisere må foreta fortolkninger (Røthing, 2017:63). Lærerplaner er politisk bestemt og slik Tolo (2014) påpeker reflekter politiske dokumenter slik som lærerplaner

“tolkning av fortiden, beskrivelser av nåtiden og plan for fremtiden” (105). Av den grunn vil være et sentralt å reflektere over hvilke posisjoner de er skrevet fra.

Lærerne i denne studien gir uttrykk for at deres undervisningspraksis følger lærerplanen. Bruddet mellom forståelse av mangfoldskompetanse og beskrivelser av undervisningspraksiser indikerer at deres fortolkninger av lærerplanene ikke omfatter de samme kritiske perspektivene som deres forståelse av mangfoldskompetanse tilsier. Dette kan kanskje forklare hvorfor lærernes beskrivelser av deres undervisningspraksiser fremkommer som relativt like, i forhold til deres varierende forståelser av mangfoldskompetanse. I denne studien er individrettede tilnæringer til mangfoldskompetanse godt representert uavhengig av lærernes forståelse av mangfoldskompetanse. Dette kan bety at det vil være et behov for å integrere kritiske perspektiver i lærerplaner og kompetansemål for å muliggjøre flere forskjellige tilnæringer til arbeid med mangfold i samfunnsfag.

Et annet sentralt poeng som styrkes fortolkningen om at lærerplaner er av betydning, er også hvordan det som ikke fremkommer i lærerplaner er av betydning. Dyrnes et al, (2015), løfter frem viktigheten av dette i lærerutdanninger, der ikke tydelige føringer, fører til videreføringer av hegemonier gjennom implisitte lærerplaner. Selv om, deres studie tar for seg lærerutdanninger, kan dette være verdifull innsikt og av betydning i denne sammenheng, Dyrens et al (2015:16) argumenterer for at tvetydige formulering, og manglende prioriteringer fører til en implisitt lærerplan (Dyrenes, et al (2015:16). Om dette er tilfellet i denne studien er det ikke mulig å svare på, likevel kaster dette lys over betydningen av lærerplaner. Når et av funnene i studien indikerer at lærerplanen er sentral for hvordan lærerne i utvalget arbeider med mangfold i undervisning, er det særdeles viktig å løfte frem hvordan lærerplanen i seg selv er formulert og at dette kan være av betydning for undervisningspraksiser.

5.2.3 Behov for didaktikk og et språk i møte med mangfold?

Enkelte av lærerne i utvalget ga uttrykk for at de manglet et språk for å snakke om mangfold i undervisning. Dette kom til uttrykk når lærerne snakket om forutsetninger for tematikken, slik en av lærerne uttrykte det “(...) *Jeg vet ikke hva som er greit å si, jeg sitter ikke med alle svarene*” (Lærer, 8). Mangfold og mangfoldskompetanse fremkom også som vanskelig å sette ord på for enkelte av lærerne, slik det fremkom i gruppesamtalen “*Nei, altså, det er litt*

vanskelig å sette ord på liksom” (Lærer, 1). I lys av tidligere forskning som har tatt for seg nyutdannede læreres erfaringer i møte med flerkulturelle klasserom (Dyrnes, Johansen, Jónsdóttir, 2015), kan dette forstås som et behov for å styrke profesjonaliteten til lærere med tanke på mangfold. Dyrnes, Johansen og Jónsdóttir (2015) trekker frem tre utfordringer for undervisning om det flerkulturelle klasserommet, hvorav “vag behandling av sentrale begreper, manglende analytiske beskrivelser og fortolkninger” (1), virker å være relevant i denne sammenheng. Når forskning om lærerutdanning indikerer at dette er et element som kan styrkes, styrker dette fortolkningen om at dette kan være del av forklaringen på bruddet mellom forståelse og praksis. Der Dyrnes et al, (2015) argumenterer for et behov for økt refleksjon i lærerutdanninger knyttet til didaktikk, fagdidaktiske prinsipper, kriterier og standarder (16-17) i flerkulturelle klasserom. Indikere funn i denne studien, at dette med fordel kan styrkes. Når lærere gir uttrykk for at det er vanskelig å beskrive undervisningspraksiser indikerer dette at begreper og et analytisk blikk på undervisning som knytter seg til mangfold bør styrkes og utvikles. Samtidig, anvender flere av lærerne i denne studien begreper som knytter seg til forskjellige teoretiske tradisjoner. Derimot, ser det ut til at lærerne mangler evne til å bruke det teoretiske språket til å begrunne og reflektere over sin egen undervisningspraksis.

5.3 Implikasjoner og avslutning

På bakgrunn av oppgavens hovedfunn vil jeg trekke frem tre sentrale implikasjoner for videre forskning, samfunnsfagene og Fagfornyelsen. Forholdet mellom læreres forståelse av mangfoldskompetanse og deres beskrivelser av undervisningspraksiser har implikasjoner for videre forskning og samfunnsdidaktikk. Studien viser at det er en manglende bevissthet knyttet til valg av praksiser for å fremme mangfoldskompetanse. Der det foreligger lite samsvar mellom læreres forståelse av og deres undervisningspraksiser, indikerer dette at det er et behov for å styrke den didaktiske kunnskapen og praksiser knyttet til undervisning, for å fremme elevers og læreres mangfoldskompetanse. I varierende grad vil jeg argumentere for at lærerne har teoretisk kunnskap som er forenlig med flere pedagogiske tradisjoner, slik som interkulturell pedagogikk og kritisk pedagogiske tradisjoner. Dette kommer likevel ikke til uttrykk når de beskriver sine undervisningspraksiser. Utviklingspotensialet ligger kanskje størst i undervisningsmetoder og at formålet med mangfoldskompetansen bør reflekteres i

undervisningen. Derfor argumenteres det for at det er behov for å styrke læreres profesjonskompetanse til å fatte bevisste valg i møte med mangfoldstematikk. Ved å styrke læreres evne til overføring fra teori til praksis, kan dette være med på å muliggjøre mangfoldskompetansen lærerne har som mål for undervisningen.

Videre vil jeg argumentere for at bruddet mellom læreres undervisningspraksiser og deres forståelse av mangfoldskompetanse kan handle om fortolkninger av lærerplaner. Flere av læreres forståelse av mangfoldskompetanse ligger tett opp til maktkritiske og frigjørende perspektiver, likefullt fremkommer det en overvekt av ferdighetsrettet og individrettede tilnærminger til mangfoldskompetanse. Dette indikerer at det kan være hensiktsmessig å integrere maktkritiske og kritiske perspektiver i lærerplaner, slik at dette inngår i undervisningen. I så måte, vil det være avgjørende å inkludere perspektiver som muliggjør undervisning som kommer alle elever til gode. Der ferdigheter og individrettede tilnærminger er godt representert, vil det være viktig og også inkludere struktur og endringsrettede perspektiver, slik at profesjonsutøvere kan tjene hele fagets formål. Dette betyr at de ulike tilnærmingene som fremkommer i studien, på hver sin måte kan fremme mangfoldskompetanse og i så måte er viktig. Poenget er snarere at det ser ut til at individrettede tilnærminger dominerer, med andre ord ser det ut til at strukturbevissthet og endringsrettede tilnærminger til mangfold kan styrkes og at dette kanskje bør inngå eksplisitt i lærerplaner eller tydeliggjøres i formål med faget.

Avslutningsvis, fremkommer det av denne studien flere forskjellige forståelser av hva mangfoldskompetanse innebærer. Westerheim og Hagatun (2015), påpeker at bruken av mangfoldsbegrepet i utdanningspolitiske styringsdokumenter ikke tydelige gir uttrykk for hvilket verdigrunnlag eller teoretiske perspektiv det spinger ut i fra. Dette kan være en forklaring på hvorfor det i denne studien fremkommer sprikene forståelser av mangfoldskompetanse. Videre argumenteres det for at det er et behov for å utvikle en bevissthet knyttet til valg av undervisningsmetoder som muliggjør mangfoldskompetanse for elever. Kompetansemål løftes frem som viktig for læreres undervisningspraksiser. Av studien fremkommer det at lærerne tar utgangspunkt i individet når de forteller om deres undervisningspraksis. Derfor argumenteres det for at strukturbevissthet og endringsrettede perspektiver bør integreres i lærerplaner for å muliggjøre flere perspektiver i undervisning, for

å muliggjøre en mangfoldskompetanse som både innebærer ferdigheter, holdningsdanning, og evne og vilje til å endre ulikhetsskapende mekanismer i samfunnet.

Litteraturliste

- Atkinson, A. C. (1996). *Making sense of qualitative data*. London : SAGE
- Banks, J.A (2009). *The Routledge intertional companion to multicultural education* .
Routledge .
- Bauman, Z. (2004). Conversations with Benedetto Vecchi. Z. Bauman. *Cambridge: Polity Press*.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and education*, 30(2), 141-153.
- Billings, G. L. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, ss. 465-491.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K (2001). *Focus groups in social research*.
London, UK: SAGE
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 3, 22-31.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. New York : Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters
- Bøhn, M. & Dypedahl (1017). *Veien til interkulturell kompetanse* . Bergen : Fagbokforlaget.
- Børhaug, F. B. (2016). How to challenge a culturalization of human existence? Promoting interculturalism and ethical thinking in education. *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3.

- Creswell, J. & Miller, D. (2010). Determining Validity in Qualitative Inquiry. Routledge
Theory into practice 39(3) 124-130.
- Deardorff, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Education* 10 , ss. 241-266.
- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* (Doktoravhandling, North Carolina State University). Hentet 12.04.2019 fra
<https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dyrnes, E. M., Johansen, G., & Jónsdóttir, G. (2014). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 220-232.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i duperdiversiteten . I K. W. Tolo, *Kompetanse for mangfold* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget .
- Everett, E. & Furseth, I. (2012) «Kunsten og holde stå kurs. Å lage en god analyse»
Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre. Universitetsforlaget
- Ese, J. (2003). *Hva er mangfold? Mangfold og ulikhet i et læringsperspektiv*. Universell.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition

- and participation. I N. F. Honneth, *Redistribution or Recognition?* (ss. 9-48).
London : Verso.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed* . New York : Continuum.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York : International Publishers.
- Grant, C. A. (2016). Depoliticization of the language of social justice, multiculturalism, and multicultural education. *Multicultural Education Review*, 8(1), 1-13.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige Metoder 2.utgave* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Halkier, B. (2011). Methodological Practicalities in Analytical Generalization. *Qualitative Inquiry*. London, UK: SAGE
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. *Dialogs on diversity and global education*, 11-28.
- Honneth, N. F. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange* .
London : Verso.
- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Health Research vol. 15*.
- Kooij, K. S. (2014). Flerkulturell pedagogikk . I J. H. Witten, *Pedagogikk- en grunnbok* (ss. 584-599). Cappelen Damm AS.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education* . New York : Routledge .

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av lærerplanen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Larsen, A. K. (2017). Fase 5: Analyse av data . I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig metode* (ss. 113-126). Fagbokforlaget .
- Lund, A. B. (2018, Juni). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet . *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* , ss. 87-100.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks, *The Routledge international companion to multicultural education* (ss. 53-68). Routledge.
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: Læreplan–Et forskningsperspektiv. *Erling Lars Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget*, 154-186.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: critical perspectives*. New York: Routledge .
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler*. København, Akademisk Forlag. (s.126-156)
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen* . Universitetsforlaget .
- Portera, A. (2014, April 16). *Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy*. Hentet fra Tandfonline:
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.894176>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole-Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 72-83.

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse perspektiver på undervisning i yrkesfagene*. Cappelen Damm Akademisk.

Skrefsrud, A.T. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I Schjetne, E. & Skrefsrud, A.T (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. (1. Utgave, s. 22-36) Oslo: Gyldendal

Sleeter, C. E. (2015). Deepening social justice teaching. *Journal of Language and Literacy Education*, 42(6), 512-535.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode 4. utgave*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder- i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk

Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*, 96-118.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Lærerplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av lærerplanverket: Kompetanse i fagene*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Weber, M. (1949). *The methodology of social science*. Glencoe, IL: The Free Press.

Westerheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspekti. I Westerheim, K. & Tolo, A.

(Red.). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*.
Bergen: Fagbokforlaget

Westerheim, K. Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i
utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk
tidsskrift*

Zilliacus, G. H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a
difference? . I M. T. Patrikainen, *Dialogs on diversity and global education* (ss. 11-
28). New York : Peter Lang.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Page 1 of 3

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Læreres forståelse av "mangfoldskompetanse"

Referansenummer

981541

Registrert

02.10.2018 av Binta-Victoria Jammeh - bintavij@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæter, elin.sather@iis.uio.no, tlf: 22858334

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Binta-Victoria Jammeh, bintavij@gmail.com, tlf: 93483344

Prosjektperiode

01.10.2018 - 31.05.2019

Status

29.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

29.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 29.11.18. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine



Scanned with

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5baa5a20-3c7c-4607-b3fa-b44aeb362bd5>

01.06.2019

rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

- *Læreres forståelse og erfaringer med mangfoldskompetanse?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår mangfoldskompetanse og hvordan men eventuelt arbeider med dette. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med undersøkelsen er som nevnt å undersøke hvordan lærere forstår begrepene mangfold og mangfoldskompetanse. Dette sees i sammenhengen med fokus på mangfold i samfunnsfaget, samt forholdet mellom mangfoldskompetanse og en inkluderende skole. Da tidligere forskning har tatt for seg lærerplaner og lærerutdanninger vil det være interessant å få innblikk i hvordan yrkesutøvere forstår, oppfatter og forholder seg til mangfoldskompetanse. Undersøkelsen er en del av min masteroppgave ved Universitet i Oslo i samfunnsfagsdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo- Institutt for skole og lærerforskning (ILS)

Samarbeider også med Menighets Fakultet og er tilknyttet DEMBRA

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget denne undersøkelsen baserer seg på er lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag eller tilknyttede programfag. Dette henger sammen med samfunnsfagets direkte kobling til mangfolds tematikk. Av den grunn sendes forespørslene til lærere som underviser fellesfaget samfunnsfag, eller programfagene sosiologi og sosialantropologi, sosial kunnskap og/eller politikk og menneskerettigheter

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i ett intervju eller en fokusgruppe. Det vil foreligg en intervjuguide og samtalen vil bli tatt opp ved lyd og notater. Beregnet tid er på 30-45 minutter. Intervjuguiden inneholder spørsmål om hvordan du forstår mangfoldskompetanse, hvilke forhold du har til å arbeide med mangfoldstematikk, hva du synes er viktig eller ikke viktig med tanke på mangfoldskompetanse og hvor eller hvordan du har tilegnet deg mangfoldskompetanse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dataene kommer som nevnt til å bli behandlet konfidensielt og det vil kun være meg, samt mine veiledere og medstudenter på prosjektet som vil ha tilgang til materielt. For å sikre at ingen for tilgang eller at du vil gjenkjennes kommer jeg til å gi hver informant fiktive navn, samt lagre det på en mappe man behøver passord for å åpne. Kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste som vil være adskilt fra data materialet.

Det vil være et mål at du som deltaker ikke gjenkjennes i publikasjonen. Dette vil gjøres ved anonymisering i publikasjonen, samt at jeg vil foreta meg en temasentrert analyse der intervju svarene vil stå samlet omkring tema. Dette vil også gjøre det vanskeligere å bli gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2019. Da vil personopplysningen og lydopptakene slettes, og de vil ikke bli brukt til annet arbeid.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitet i Oslo* ved Elin Sæter og/eller Binta-Victoria Jammeh

- Vårt personvernombud: Elin Sæter
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elin Sæter
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Binta-Victoria Jammeh
Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i (*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*)
- å delta i (*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*) – *hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Be deltakerne ha med seg et eller flere eksempler fra undervisning der de mener de har brukt eller har hatt bruk for “mangfoldskompetanse”. Be de tenke over hvorfor og på hvilken måte?

Be deltakerne reflektere over team-møtet der det snakket om DEMBRA undersøkelsen og om mangfoldskompetanse.

Del 1

Mangfold og læreres forståelse, hva handler det om?

1. Hva betyr “mangfold” for dere?
2. Hva tenker dere på når dere hører “mangfold”?
3. Hva handler det om i skolesammenheng?

Samfunnsfaget mandat, samfunnsfagenes rolle

4. Hvilken rolle tenker dere samfunnsfaget har i denne sammenheng?
5. Hvis vi skal gå praktisk til verks: hvordan jobber man med mangfold i klasserommet?
6. Hva betyr det å arbeide med “mangfold” i samfunnsfag?
7. Når er det relevant i samfunnsfagsundervisning? Eller annen undervisning?
8. Hvordan “ser” arbeid med denne tematikken ut? Faglig, tematisk, innhold, relasjon?
9. Er det noen situasjoner, både sosiale og eller faglige der “mangfoldstematikk” kan være vanskelig?
10. Hvordan håndterer man det? Hva gjør man i slike situasjoner?
Hvordan arbeider man med elevenes holdninger til mangfold?
12. Hvordan kan man arbeide? Konkrete eksempler?

13. Er det noen situasjoner der dere tenker det er viktigere enn i andre?

Inkludering

14. Hva er en inkluderende skole for dere?
15. Hva er viktig for våre elever?
16. Hvordan arbeider dere med inkluderingsarbeid?
17. Hva innebærer inkluderingsarbeid?
18. Hva er det viktigste i inkluderingsarbeid?

Dembra, nytt fokus på mangfold og mangfoldskompetanse ?

19. Hva tenker dere er blitt en DEMBRA skole?
20. Hvilke erfaringer gjør dere dere med dette så langt?

Overordnede tema og sitat som kan starte samtale

Opplæringa skal ifølge kunnskapsløftet bidra til at elevene utvikler kompetanse til å delta i et multikulturelt samfunn. Den skal videre fremme kulturforståelse, respekt og toleranse. Hvilken rolle mener dere samfunnsfag har/ kan ha i dette arbeidet?

«Skoler som benytter seg av kulturelt mangfold, heller enn å se på mangfold som et problem, vil ha økte muligheter for å skape et likeverdig opplæringstilbud for alle. En flerkulturell skole, er en skole der ledelse, lærere og elever ser på kulturelt mangfold som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet). Hva tenker dere i forhold til dette sitatet?

Opplæringa skal ifølge kunnskapsløftet bidra til at elevene utvikler kompetanse til å delta i et multikulturelt samfunn. Den skal videre fremme kulturforståelse, respekt og toleranse.

- Hvordan kan man nå dette i samfunnsfag?
- Hvordan arbeider man for dette som lærer?
- Når tenker dere at man gjør dette?
- Er det knyttet til tema? Undervisningsmetoder?
- Det sosiale arbeidet?
- Er det noen utfordringer knyttet til dette?